مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع

محرم ١٤٣٧هـ

تعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

المحتويات

حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة توافرها وتصور مقترح لتعليمها ودمج تقنية المعلومات في تعلّمها

د. محمد إبراهيم الزكري
قسم المناهج وطريق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: درجة توافرها وتصور مقترح لتعليمها ودمج تقنية المعلومات في تعلّمها

د. محمد إبراهيم الزكري
قسم المناهج وطريق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة اقتراح تصور لتعليم حقوق الإنسان ودمج تقينة المعلومات في تعلّمها في مرحلة التعليم الجامعي. ولتحقيق هذا الهدف طُبقت الدراسة على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، باعتماد ثلاث مراحل بحثية. تمثلت الأولى في تحديد الحقوق اللآزم تعلّمها في مرحلة الدراسة الجامعية، وهي قائمة تصلح لكل مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة من خلال الاستفادة من ٣٠ خبيرا مختصا إلى ٣٥ حقاً مُوزعة على ستة مجالات. وفي المرحلة الثانية تم تحديد درجة توافر هذه القائمة في مناهج مقررات المتطلبات العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدم أدوات صُممت لتحليل المحتوى. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد ما يعارض هذه الحقوق في هذه المناهج، إلا أن درجة توافرها وكيفية ورودها لا يكفي للبناء المعرفي عن الحقوق. وفي المرحلة الثالثة تم اقتراح تصور لتعليم حقوق الإنسان اشتمل على أربعة جوانب: الجانب المعرفي، وجانب إفراد مقرر مستقل لتدريسها، والجانب الزمني لتدريسها، والجانب التدريسي المتعلق باساليب التدريس ودمج تقنية المعلومات في تعلّمها. وقد أوصت الدراسة بإفراد مقرر مستقل لتعليم حقوق الإنسان في المرحلة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي، وتدريسها في السنة الثانية من الدراسة بعد أن يكون الطالب قد تهيأ للدراسة الجامعية، وتبني أساليب تدريسية تعتمد على محورية الطالب في تعليم حقوق الإنسان مع دمج تقنية المعلومات في تعلّمها، وتوفبر التدريب المناسب لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسها.

المقدمة:

على الرغم من اختلاف مصادر حقوق الإنسان ومنطلقاتها الفكرية بين المسلمين والغرب، إلا أن هناك قواسم مشتركة بين رؤاهم؛ إذ نجد أن الوثائق الصادرة عنهم كلها تُؤكِّد على حقوق أساسية لا اختلاف عليها، مثل حق الحياة وحق التعليم وحق الكرامة الإنسانية وحق التملُّك. وهذا يُبرهن على أن مصادر حقوق الإنسان سواء كانت وحياً منزلاً (القرآن والسنة) عند المسلمين، أو العقل والتجربة البشرية عند الغرب، قد اتَّفقت على الحقوق الأساسية للإنسان.

لقد كان في الإسلام عدد من المواثيق والوثائق التي تنص على حقوق الإنسان، أهمها وثيقة المدينة وخطبة حجة الوداع. وقد جاء الإعلان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان، المعروف بميثاق القاهرة، ليَجمع ما تفرّق في هذه المصادر ويُصيغها في إعلانٍ مُوحَّدٍ تمَّت إجازته عام ١٩٩٠م من قِبل مجلس وزراء خارجية منظمة المؤتمر الإسلامي. وهذا الإعلان لا يختلف جوهرياً عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر من هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٨م، الذي يُعتبر الأبرز لمواثيق الحقوق على الصعيد الدولي؛ فقد وقَّعت عليه معظم الدول المُنظمة لمظلة الأمم المتحدة، ومن ضمنها الدول الإسلامية.

وبعد إنجاز الأمم المتحدة هذا الإعلان العالمي أصدرت قراراً (رقم ١٨٤/٤٩ عام ١٩٩٤م) يقضي بتخصيص عشر سنوات من (١٩٩٥ إلى ٢٠٠٤م) لتكون عقداً للأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (باكراد، ١٤٢٤هـ). وفي هذا إشارة صريحة إلى أهمية مؤسسات التعليم في التربية على هذه الحقوق. ولذلك بذلت عدد من الدول جهوداً لتعليم حقوق الإنسان في مؤسساتها التعليمة. إلا أن نشاطات دول أمريكا الشمالية وأوروبا تُعد الأبرز على المستوى الدولي. وتظل نشاطات الدول العربية الأقل بروزاً، وإن كان هناك جهود واضحة من قِبل بعض الدول العربية مثل المغرب والأردن وتونس وغيرها. وعلى صعيد دول الخليج، والمملكة العربية السعودية من ضمنها، توجد بعض

المؤشرات على اهتمام حكوماتها بتعليم حقوق الإنسان، مثل عقد اللّقاءات العلمية وورش العمل المشجِّعة على تبني التربية على حقوق الإنسان.

إنّ تعليم الحقوق بشكلٍ فاعلٍ مخططٍ له أمرٌ مهم؛ فلا يُمكن أن تجنى الجهود العشوائية نتائج عملية في هذا الاتجاه. ولأن الأمم، حالياً، يُقاس تحضرها من خلال عددٍ من المعايير على رأسها الاهتمام بحقوق الإنسان وتطبيقها، فإنّ هذا المعيار لن يتأتى ما لم تهتم مؤسسات التعليم بشكل عام، والعالي بشكل خاص، بتعليم حقوق الإنسان فهماً وتطبيقاً، وبأستغلال الأدوات الإلكترونية شائعة الإستخدام من قبل الطلبة لتعزيز تعليم و تعلّم حقوق الإنسان والإسهام في تطبيقها على المستوى الفردي والجماعي. وتبرز أهمية مؤسسات التعليم العالي في تعليم حقوق الإنسان لأنه يُناط بها تهيئة طلبتها تهيئةً كاملةً بجوانبها العلمية والمهارية والبحثية والأخلاقية والسلوكية. كما أن سِنّ الطالب والطالبة في المرحلة الجامعية هي السّن المنوط بها تطبيق مبادئ حقوق الإنسان بشكل عملي كبير، سواء كانت حقوقاً خاصة بالمسلم أو بالآخر.

مشكلة الدراسة

هناك علاقة طردية قوية بين التعليم العالي والتنمية الاجتماعية، كما يشير إلى ذلك البنك الدولي في تقريره الموسوم: "التعليم العالي دروس التجارب" (البنك الدولي ١٩٩٤م). إن أحد أبرز العوامل في التنمية الاجتماعية، حقوق الإنسان؛ فالاهتمام بها وتدريسها وتطبيقها بشكل واسع في المجتمع، يُعد دليلاً بارزاً على وجود تنمية اجتماعية.

حالياً تُلحّ منظمات حقوق الإنسان في معظم الدول على التربية على الحقوق في مؤسسات التعليم. ومن ضمن هذه المنظمات، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية التي أُنشئت عام ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤م، والتي تنص رسالتها على حماية حقوق الإنسان والدفاع عنها ونشر ثقافتها (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ٢٠١١م).

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في أنّها سعت إلى التعرُّف على درجة توافر مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واقترحت تصوُّراً لتضمين هذه المفاهيم في المناهج العامة وتدريسها في مرحلة البكالوريوس في الجامعة من خلال الصف الدراسي وبدمج التقنية الحديثة في تدريسها وتعلُّمها. ه التصور يصلح للتطبيق في جميع مؤسسات العليم العالي في اللمكلة العربية السعودية بسبب التشابه في بيئات هذه المؤسسات وجمهورها المستهدف.

أسئلة الدراسة

تُجيب هذه الدراسة على الأسئلة التالية:

١. ما حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية؟

٢. ما درجة توافر مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ويندرج تحت هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

١/٢ هل يوجد في محتوى مناهج المتطلبات العامة ما يؤيد حقوق الإنسان؟

٢/٢ هل يوجد في محتوى مناهج المتطلبات العامة ما يخالف حقوق الإنسان؟

٣/٢ ما الفرق في إسهامات محتوى مناهج المتطلبات الجامعية العامة في تغطية حقوق الإنسان؟

٣. ما التصوُّر المقترح لتضمين حقوق الإنسان وتدريسها في التعليم الجامعي؟ ويحتوي هذا السؤال على السؤالين الفرعيين التاليين:

١/٣ ما الصورة المناسبة لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج المقررات الجامعية العامة ؟

٢/٣ ما الأساليب والنشاطات التدريسية المناسبة الصفية والإلكترونية لتعليم مفاهيم حقوق الإنسان لطلبة المرحلةالجامعية؟

مبررات الدراسة وأهميتها

تكمن مبررات إجراء الدراسة في أمرين:

١. **الأول:** أهمية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التي من أهدافها خدمة المجتمع في مجالات اختصاصها، وعلى رأس هذه الاختصاصات العلوم الشرعية التي من مبادئها بيان حقوق الإنسان في الإسلام وضمانها لكل فرد بغض النظر عن جنسه ولونه ودينه.

٢. **والثاني:** أهمية موضوع حقوق الإنسان نفسه، فعلى الرغم من اهتمام الإسلام بهذه الحقوق والحث على توفيرها للبشر على مر التاريخ، إلا أن العصر الحديث يُظهر تقدماً ملحوظاً للمجتمعات الغربية (الأوروبية والأمريكية) في الإعلان عن حقوق الإنسان وإنشاء المؤسسات التي تربى عليها من جهة، والمؤسسات التي تدافع عنها وترعى تطبيقها من جهة أخرى.

وانطلاقا من مبررات الدراسة، فإنّ لها أهمية علمية وعملية. تكمن الأهمية العلمية في أنّها تُحدّد بصورة علمية منهجية قائمة بحقوق الإنسان التي يلزم تعليمها في المرحلة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي، وتُقدّم أدوات تحليلية مُحكّمة وموثوق بها في تحليل مقررات المرحلة الجامعية لمعرفة درجة اسهامها في تعزيز مفاهيم حقوق الإنسان.

أمّا الأهمية العملية التطبيقية فتكمن في أن الدراسة تُفيد القائمين على المناهج الجامعية من مخططين ومؤلفين ومنفذين من دمج ما توصلت اليه الدراسة في مناهج التعليم الجامعي. هذا الدمج يشمل أمرين: قائمة حقوق الإنسان (مفاهيمها والجوانب المعرفية المتعلقة بها)، والتصور الذي اقترحته الدراسة لتعليمها وتعلّمها مع استخدام تقنية المعلومات الحديثة في العملية التربوية لحقوق الانسان.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإسهام في التربية على حقوق الإنسان في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك من خلال تحديد قائمة بحقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية وتحليل مناهج المتطلبات العامة في الجامعة لمعرفة درجة توافرها على مفاهيم حقوق الإنسان، ثم اقتراح تصور لتضمين مفاهيمها وتدريسها في المرحلة الجامعية (محتوى وطرق تدريس صفية والكترونية) لتدعيم تعلُّم الطلبة لهذه الحقوق وتطبيقهم لها في حياتهم.

حدود الدراسة

تَقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: موضوع هذه الدراسة هو حقوق الإنسان وتحديد درجة توافر مفاهيمها في مناهج المتطلبات العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقديم تصور مقترح لتضمين مفاهيمها وتدريسها في مناهج المرحلة الجامعية (باستخدام الأساليب الصفية والالكترونية).
- الحدود الزمانية: تم حصر وتحليل الكتب والمراجع والمصادر لجميع مقررات المتطلبات الجامعية العامة الواردة في توصيف هذه المقررات من الأقسام المعنية بها في العام الجامعي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ. وهذه المقررات هي: الحديث الشريف، والتوحيد، والفقه، والنحو، والتدريبات اللّغوية، والسيرة النبوية، والثقافة الإسلامية، وتاريخ المملكة، والحاسب الآلي، واللغة الإنجليزية. وهي المقررات الواردة في دليل توصيف البرامج الأكاديمية الصادرة عن عمادة التقويم والجودة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود المكانية: اشتملت الدراسة على جميع مقررات المتطلبات الجامعية العامة التي تُدرَّس في جميع أقسام وكليات الجامعة في الرياض (وهي كليات: الشريعة، واللغة العربية، وأصول الدين والدعوة والإعلام، وعلوم الحاسب

والمعلومات، والطب، والعلوم الاجتماعية، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية العلوم، واللغات والترجمة، والهندسة).

المصطلحات الإجرائية للدراسة

أينما وردت في هذه الدراسة، فإن المصطلحات التالية تعني إجرائياً ما يلي:

- حقوق الإنسان: يُقصد بها حقوق الإنسان في الإسلام أو الحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي لا تتعارض مع مبادئ الشريعة الإسلامية.
- المقررات الجامعية العامة: هي المتطلبات الجامعية العامة في مرحلة البكلريوس (الجامعية) التي يدرسها جميع طلبة الأقسام الأكاديمية في كل كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقر الجامعة الرئيس في مدينة الرياض.
- دمج تقنية المعلومات في تدريس حقوق الإنسان: تعزيز التدريس الصَّفي بنشاطات الكترونية من خلال استخدام الأدوات التقنية المناسبة المتوافرة على الإنترنت وحلقات النقاش الالكترونية العلمية والمكتبات الالكترونية والمواقع المخصصة لحقوق الإنسان.

منهج الدراسة وأدواتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المعتمد على التحليل، وذلك للوصول إلى نتائج تتعلَّق بتحديد درجة توافر حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة، ثم الوصول إلى تصوُّر مقترح لتضمين الحقوق وتدريسها في المرحلة الجامعية. ولهذا الغرض استخدمت الدراسة عدداً من الأدوات البحثية الكمية والكيفية. فلتحديد درجة توافر حقوق الإنسان في المناهج تم استخدام أداة خاصة بتحليل المحتوى والتعبير عنها كيفياً وكمياً. كما استخدمت الدراسة أداة خاصة لاستقصاء آراء المختصين في الحقوق التي ينبغي تعليمها لطلبة المرحلة الجامعية، وللحكم على التصوُّر المقترح لتضمينها وتدريسها في هذه المرحلة. وكل هذه الأدوات مفصَّلة في نتائج الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تنطلق هذه الدراسة من مبدأ العلاقة القوية بين التعليم العالي والتنمية الاجتماعية. ففي تقريره المعنون التعليم العالي دروس التجارب "Higher Education: The Lesson of Experiences"، أثبت البنك الدولي علاقة طردية بين التعليم العالي والتنمية الاجتماعية والاقتصادية (Word Bank, 1994). وفي هذا الإطار، يشير الزكري (٢٠١٠م) إلى أن هذه العلاقة بين التعليم العالي والتنمية شرطية؛ أي أن حدوث التنمية مشروط بوجود تعليم نوعي. وهذا يعني أنه لا يمكن للتعليم العالي أن يُسهم في إحداث التنمية الاجتماعية إلا إذا كانت مؤسساته متطورة في ذاتها ومحققة لمعايير الجودة التي تؤهلها إلى إحداث التنمية المنشودة.

إنّ أحد أبرز معالم التنمية الاجتماعية التي اهتمَّت بها الدول المتقدمة، وأنشأت لها المؤسسات والهيئات، وخطَّطت لتعليمها وتدريب الطلبة عليها، هي حقوق الإنسان. ولهذا أصبح الاهتمام بهذه الحقوق فهماً وتطبيقاً أحد أهم المعايير لقياس تَقدّم الدول اجتماعياً. ولهذه الأهمية أصدرت الأمم المتحدة عام (١٩٩٤م) قراراً يقضي بتخصيص عشر سنوات (من ١٩٩٥م إلى ٢٠٠٤م) عقداً للأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (باكراد، ١٤٢٤هـ). وقد اهتمَّت الدول المتقدمة بتعليم الحقوق، وسعت بعض الدول العربية إلى إحداث نشاطات تُسهم من خلالها إلى ترسيخ حقوق الإنسان والتربية عليها.

حقوق الإنسان في المنظور الإسلامي والمنظور الدولي

لحقوق الإنسان مفاهيمها ومصادرها الخاصة، ولها مواثيقها الإسلامية والعالمية. هذه المواثيق تشهد كثيراً من التشابه، وقليلاً من الاختلاف؛ لكنها كلها تؤكِّد على أهمية حقوق الإنسان وضرورة المحافظة عليها وضمانها لكل الناس بغض النظر عن جنسهم ولونهم ودينهم ومكان إقامتهم.

مفهوم حقوق الإنسان

هناك اختلاف في تعريف حقوق الإنسان عند المسلمين والغرب، وفي المرتكزات التي تنبثق منها هذه الحقوق في الفكر الإسلامي والثقافة الغربية.

عند المسلمين، الإنسان، وهو المعني بالحقوق، يُطلق في اللُّغة العربية على الرجل والمرأة على السواء؛ فالعرب تقول للمرأة إنسان ولا تقول لها إنسانة (الظهار، ١٤٢٤هـ). وللحق في اللُّغة العربية عدة تعريفات، تتشابه مع بعضها أحياناً، ويفصِّل بعضها البعض أحياناً أخرى. فالحق عند ابن منظور (١٤١٦هـ) هو نقيض الباطل. وهو الشيء الذي لا يُستساغ إنكاره، عند الزبيدي (١٣٠٦هـ) والعسكري (١٤٠١هـ) والجرجاني (١٤١٦هـ) والأزهري (في الظهار، ١٤٢٤هـ). أما الفاروقي فالحق عنده يُقابل الباطل والكذب واللغو، مُعرِّفاً إياه بعدة مصطلحات هي: الثابت واللائق والصحيح والمستقيم، والواجب الذي يحدث حتماً، والصدق وصدق القول والوفاء بالوعد، (الشربجي، ١٤٢٣هـ). ويرى ابن فارس (١٣٩٠هـ) أن الحق هو إحكام الشيء، وهو المعنى الذي يعود إليه كل ما تدل عليه كلمة حق من معاني. ويُشير الجراري (١٤١٨هـ) إلى أن كلمة الحق قد وردت في القرآن الكريم (١٩٤) مرة في (٧٦) آية، موضِّحاً أنه يُمكن إجمال المدلول اللَّغوي للحق في كل ما يظهر ويثبت بصحةٍ ومطابقةٍ ووضوح. أي أن الحق يدل على معانٍ هي: الصدق والعدل والعلم والحكمة، وعلى ذات الله وكتبه وشرائعه، وعلى كل ما ينافي الباطل والضلال، وعلى كل الواقع الموجود وما يُعبِّر عن هذا الواقع، وعلى ما يُحب الناس أن يتمتَّعوا به ويستفيدوا منه ويفعلوه في إطار طبيعتهم البشرية والضوابط الشرعية.

واصطلاحاً، هناك تعريفات متنوعة لدى الفقهاء المسلمين القدامى والمعاصرون. أما القدامى فقد اكتفوا بالمعنى اللُّغوي، مستعملين الحق استعمالاً عاماً حيناً وخاصاً حيناً آخر (الألفي، ٢٠٠٠م)؛ فمن جهة العموم، أطلق الفقهاء الحق على الأعيان المملوكة، وعلى الملك نفسه، وعلى المنافع والمصالح، وعلى كل عين أو مصلحة للشخص، سواء كان امتلاكه لها عن طريق المطالبة بها أو بذلها له أو التنازل له عنها. ومن حيث

الخصوص، أطلق الفقهاء الحق على الشفعة، وحق الخيار، وحق الدائن والمدين، وحق الطلاق، وحق القصاص، وحق الحضانة، وحق الولاية... إلخ (الألفي، ٢٠٠٠م). أما الفقهاء المعاصرون فقد عرَّفوا الحق بتعريفات كثيرة، منها تعريف الشيخ على الخفيف والشيخ مصطفى الزرقا (الظهار، ١٤٢٤هـ). يُعرِّف الشيخ على الخفيف الحق بأنه مصلحة مستحقة شرعاً، ويوضِّح ذلك بقوله إن الحق يجب أن يكون مصلحة لمستحقه تتحقَّق بها له فائدة مالية أو أدبية، ولا يمكن أن يكون ضرراً. أما الشيخ مصطفى الزرقا فيُعرِّف الحق بأنه اختصاص يُقرر به الشرع سلطةً أو تكليفاً. وهناك أركان محددة للحق تفيد في التعرُّف على معناه. تُحدّد راوية الظّهار (١٤٢٤هـ) هذه الأركان بأربعة هي، أولاً: الشئ الثابت سواء كان مالاً أو منفعة أو امتناعاً عن عمل أو أي شيء آخر. ثانياً: المستحِق للحق سواء كان الله تعالى أو الإنسان. ثالثاً: من عليه الحق سواء كان فرداً أو جماعة. رابعاً: موافقة الشرع للحق، إذ لا حق فيما لم يأذن به الشرع.

أما لدى الغرب، فإن المفهوم الشائع للحق هو الحقوق الأساسية غير القابلة للتصرُّف، والتي تجب للفرد بسبب انتمائه للبشر سواء كان ذكراً أو أنثى (Sepuveda et.al, 2004)؛ وهذه الحقوق إما أن تكون حقوقاً طبيعية (Natural Rights) أو حقوقاً قانونية (Legal Rights) سواء كانت قانوناً محلياً أو دولياً (Nickel, 2010).

وعلى الرغم من إصدار الأمم المتحدة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إلا أنه لا زال هناك جدل حول "ماذا تعني كلمة حق"، وستستمر موضوعاً للخلاف الفلسفي (Shaw, 2008). وعلى الرغم من وجود قوائم محددة وواضحة بحقوق الإنسان سواء في الإعلان العالمي أو الإعلان الإسلامي، إلا أن المفهوم العام لحقوق الإنسان لا زال غير محدد بشكل دقيق، وسيظل هذا المفهوم موضوعاً للجدل الفكري.

حقوق الإنسان في المنظور الإسلامي

اهتم الإسلام بالإنسان في كل مراحل حياته بدءً بكونه جنيناً، وانتهاءً بمرحلة الشيخوخة، ومروراً بمراحل المراهقة والطفولة والشباب والنضج. بل إن الإسلام اهتم

بالإنسان حتى قبل أن يتكوَّن، واهتم به بعد وفاته. وبهذا يمكن القول بأن الإسلام يهتم بالإنسان قبل مجيئه وأثناء حياته وبعد مماته. وفي كل هذه المراحل حدّد الإسلام حقوقاً نافذة للإنسان، وأوجب الالتزام بها وبتطبيقها وحمايتها.

وللإسلام منطلقاته الأساسية لحقوق الإنسان، وله مصادره التي أُشتقّت منها هذه الحقوق، وله قائمته الخاصة بها والتي لا تختلف في مجملها عن حقوق الإنسان المحددة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

المنطلقات الأساسية لحقوق الإنسان في الإسلام

هناك أُسس تنطلق منها حقوق الإنسان في الإسلام، يمكن تقسيمها إلى نوعين: الأول التكريم الإلهي للإنسان، والثاني حفظ الضرورات الخمس.

أولاً: التكريم الإلهي للإنسان

كرَّم الله تعالى الإنسان بالعقل وبجعل النبوة في جنسه (الغامدي، ١٤٢٢). وبشكل تفصيلي، يَظهر تكريم الله تعالى للإنسان من خلال عدة أمور، أهمها ما يلي (انظر الزحيلي، ١٤٢٤هـ):

١. اختيار الله تعالى الإنسان لعمارة الأرض، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ ﴾ (سورة البقرة: آية ٣٠).

٢. أمر الله الملائكة بالسجود لآدم سجود تحية وإكرام وتعظيم، قال تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِن طِينٍ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ فَسَجَدَ الْمَلائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴾ (سورة ص: آية ٧١ – ٧٣).

٣. محورية الإنسان للرسالات السماوية دون غيره من المخلوقات.

٤. تكريم الإنسان بالعقل الذي يُدرك به الأشياء ويُميّزها، ويُعرف به حقيقة الأمور، ووظيفته نحو نفسه ومجتمعه ونحو ربه (الزحيلي، ١٤٢٤هـ، الواعي، ١٤٢٥هـ).

٥. تفضيل الإنسان على كثير من المخلوقات، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴾ (سورة الإسراء: آية ٧١).

٦. تسخير الكون للإنسان، ومنحه القدرات على استخدامه، قال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتَابٍ مُّنِيرٍ ﴾ (سورة لقمان: آية ٢٠).

٧. جعل الإنسان محور الحضارات، حيث حدَّد الله تعالى مهمة الإنسان الحضارية في الكون بقوله تعالى: ﴿ وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا ۚ قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴾ (سورة هود: آية ٦١). وعمارة الأرض تكون بأشياء كثيرة، منها الزراعة والبناء وحفر الأنهار وشقّ الطّرق (الشيرازي، ١٤٠٧هـ، الجصاص، ١٤٢٤هـ، زقزوق، ١٤٢٢هـ).

٨. تكريم الإنسان في تشريع الأحكام التي أنزلها من أجله؛ فقد أراد الله تعالى أن يكون الإنسان مكرَّماً وعزيزاً في كل حكم أنزله، فلا يُذل لغير الله، ولا يخضع في حكم تشريعي إلا لمرضاته (انظر الزحيلي، ١٤٢٤هـ؛ ابن قيم الجوزية، ١٩٧٣؛ عزالدين بن عبدالسلام، ١٤١٠هـ).

ثانياً: حفظ الضرورات

الأساس الثاني الذي تنطلق منه حقوق الإنسان في الإسلام هو حفظ الضرورات. يُقسِّم الشاطبي (١٤٢٣هـ) الضرورات إلى خمس: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال. وهي ضرورات اتَّفقت الشرائع السماوية على مراعاتها ونادت بحمايتها وحفظها (الزحيلي، ١٤٢٤هـ). يقول أبو حامد الغزالي (١٣٢١هـ ج١ ص ٢٨٧) "ومقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم،

وعقلهم، ونسلهم، ومالهم. فكل ما يتضمَّن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يُفوِّت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعها مصلحة".

١. **حفظ الدين:** حيث شرَع الإسلام الجهاد حفظاً للدين، فقال تعالى: ﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنِ انتَهَواْ فَلاَ عُدْوَانَ إِلاَّ عَلَى الظَّالِمِينَ﴾ (سورة البقرة، آية ١٩٣)، وأمر بعدم إكراه غير المسلم على الإسلام، فقال تعالى: ﴿لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ لاَ انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة، آية ٢٥٦).

٢. **حفظ النفس:** فقد شرَع الإسلام أموراً كثيرة لتكوين النفس، ثم لحفظها ورعايتها. فمن حيث التكوين، شرَّع الإسلام الزواج للتوالد والتناسل وتأمين الوجود البشري، وحرَّم الزنا وكل الأنكحة الفاسدة؛ ومن حيث الحفظ والرعاية أوجب تناول الطعام والشراب، وشرَّع ارتداء اللِّباس وسكن المسكن، وأوجب القصاص والدية والكفَّارة، وحرَّم الإجهاض والوأد (الزحيلي، ١٤٢٤هـ).

٣. **حفظ العقل:** حيث حرَّم الإسلام المسكرات التي تؤثِّر عليه، وشرَّع حدوداً لمن يتناولها عارفاً بحرمتها، لأن الحفاظ على العقل يمثِّل مصلحة ضرورية للإنسان (الزحيلي، ١٤٢٤هـ، الظهار، ١٤٢٤هـ).

٤. **حفظ العرض (النسل والنسب):** فقد شرَع الإسلام لحفظ العرض أحكاماً كثيرة، تبدأ من غض البصر وستر العورة، والبعد عن الزنا والتَّفحش، والتحذير من وسائل الإغراء، وتنتهي بالدعوة الصريحة إلى الزواج وقايةً من الوقوع فيما يضر العرض (الزحيلي، ١٤٢٤، الظهار، ١٤٢٤هـ). ومنع الإسلام قذف الأعراض وأقام له حد القذف، وحرَّم التبنِّي لأنه اعتداء على نسب الطفل ونسل أبيه.

٥. **حفظ المال:** حيث شرَع الإسلام لتحصيل المال السعي في الأرض للكسب المشروع وإحياء الموات والاصطياد في البر والبحر واستخراج كنوز الأرض، وشرَّع لحفظه أحكاماً تنص على تحريم الاعتداء على المال مثل تحريم السرقة وأمر بقطع يد

السارق وحرَّم قطع الطريق وأمر بإقامة حد الحرابة على من يقطع الطريق وحرَّم أكل أموال الناس بالباطل وإتلافها وشرَّع الضمان والتعويض على المُتلف والمعتدي (الزحيلي، ١٤٢٤هـ).

مصادر استنباط حقوق الإنسان في الإسلام ووثائقه

تُستَمد حقوق الإنسان في الإسلام من الشريعة الإسلامية. ولذلك فإن مصادر الحقوق هي مصادر الشريعة نفسها وهي: القرآن الكريم، والسنة النبوية، والإجماع، والقياس. إلا أن المسلمين اعتمدوا غالباً في تحديد حقوق الإنسان على القرآن والسنة وبعض الوثائق الصادرة عن كبار الصحابة كأبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب.

لقد نص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وآثار السلف الصالح على حقوق الإنسان صراحة. ومن هذه النصوص التي أقرَّت حقوق الإنسان (مسلماً وغير مسلم) صحيفة المدينة، وخطبة النبي صلى الله عليه وسلم يوم فتح مكة، وخطبة حجة الوداع، وثناء الرسول صلى الله عليه وسلم على حلف الفضول، ووصية أبي بكر لأسامة بن زيد، وكتاب عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري المسمى "دستور القضاء".

تُعتبر صحيفة المدينة خاصة بسكان المدينة المنورة (مسلمين ويهوداً)، وقد كان هدفها صياغة حقوقهم وتحديد المرجعية في حفظها، إضافةً إلى تحديد العلاقة بينهم وبين قريش (ابن كثير، ١٤٢٠هـ).

أما خطبة حجة الوداع التي كانت في السنة العاشرة للهجرة، فهي الوثيقة الأكثر شمولاً لحقوق الإنسان في الإسلام؛ فقد اشتملت على حق الحياة وحُرمة الدم والعرض، وحق التملُّك، وحق الأزواج، والمساواة وغيرها. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم فيها: "أما بعد: أيها الناس إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم حرام عليكم إلى أن تلقوا ربكم... وإن ربا الجاهلية موضوع، ولكن لكم رؤوس أموالكم لا تَظلمون ولا تُظلمون... وإن دماء الجاهلية موضوعة وإن أول دم نبدأ به دم عامر بن ربيعة بن الحارث بن عبدالمطلب... أيها الناس: إن لنسائكم عليكم حقاً، ولكم عليهن حقا، لكم عليهن ألا

يـوطئن فرشـكم غيـركم ولا يـدخلن أحـداً تكرهونـه بيـوتكم إلا بـإذنكم ولا يـأتين بفاحشـة... أيها الناس: إنما المؤمنون إخوة لا يحل لأمرئ مال أخيه إلا عن طيب نفس منه... أيها الناس: إن ربكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، وليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى... (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٦٥، مسلم، ١٤٢٠هـ، ٣١٨٠هـ).

وأثنى الرسول صلى الله عليه وسلم على حلف الفضول الذي كان في الجاهلية بقوله: لقد شهدت في دار عبدالله بن جدعان حلفاً لو دُعيت به في الإسلام لأجبت (ابن كثير، ١٤٢٠هـ). وقد كان جوهر هذا التحالف هو رد الحقوق لأهلها والنصرة للمظلوم دون أي اعتبار للقبيلة أو الطبقة الاجتماعية. ويُعتبر هذا الحلف صورة مبكرة في تاريخ البشرية من صور التعاقد على نصرة المظلوم ورد الحقوق إلى أهلها بغض النظر عن جنس ولون وطبقة هذا المظلوم، وهذا بخلاف وثيقة العهد الأعظم (Magna Carta) في التاريخ الإنجليزي الصادر عام ١٢١٥م، حيث كان عقداً بين الملك جون وطبقة النبلاء فقط وليس لجميع أفراد الشعب.

وأما خِطاب عمر بن الخطاب لأبي موسى الأشعري فينصبٌّ على حق المقاضاة والمساواة والعدل بين المتقاضين. يقول عمر بن الخطاب: أما بعد: فإن القضاء فريضة محكمة وسنَّةٌ متَّبعة، فافهم إذا أُدلي إليك فإنه لا ينفع تكلُّم بحق لا نفاذ له، وآس بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك حتى لا يطمع شريفٌ في حيفك ولا ييأس ضعيفٌ من عدلك، البينة على من ادعى واليمين على من أنكر... وإياك والقلق والضجر والتأفف بالخصوم فإن الحق في مواطن الحق يعظِّم الله به الأجر ويُحسن به الذكر والسلام (بسيوني، ٢٠٠٣م).

حديثاً، أصدرت منظمة المؤتمر الإسلامي وثيقة "الإعلان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان" المعروف بميثاق القاهرة، عام ١٩٩٠م / ١٤٠١هـ. حدَّدت الوثيقة قائمة بحقوق الإنسان مبنيةً على المصادر والوثائق الإسلامية. وقد اشتملت الوثيقة على قائمة بخمسة

وعشرين حقاً هي: حق تساوي الناس في الكرامة الإنسانية والتكليف والمسؤولية دون اعتبار لعرق أو لون أو لغة أو جنس أو دين أو إنتماء سياسي أو وضع اجتماعي. وحق الحياة لكل إنسان. وحق الإنسان في حماية جثمانه ودفنه بعد موته. وحق الزواج وتكوين أسرة. وحق المساواة بين الرجل والمرأة، وحقها في الاحتفاظ باسمها ونسبها، ومسؤولية الرجل في الإنفاق على الأسرة ورعايتها. وحق الطفل أو الجنين في الحضانة والتربية والرعاية المادية والصحية والدينية من قِبل الأبوين والمجتمع أو الدولة. وحق التربية والتعليم. وحق التمتع بالأهلية الشرعية. وحق حرية الدين. وحق التنقل واختيار محل الإقامة. وحق الحرية وتحريم الذل والقهر والاستعباد والاستعمار. وحق العمل. وحق التملُّك. وحقوق الملكية الفكرية. وحق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد والأوبئة الأخلاقية. وحق الرعاية الصحية والاجتماعية. وحق العيش الكريم. وحق العيش في أمان على النفس والدين والعرض والمال. وحق استقلال الإنسان بشؤون حياته الخاصة. وحق المقاضاة. وحق البراءة حتى تثبت الإدانة. وتحريم أخذ الإنسان رهينة. وحق حرية التعبير عن الرأي. وحق المشاركة في الشؤون العامة للبلد وتقلُّد الوظائف العامة.

ولقد لخَّص كثير من الكتَّاب حقوق الإنسان في الإسلام موضِّحين مفاهيم كل حق والأدلة عليه. من هؤلاء الكتَّاب مناع القطان (١٤٢٢هـ)، راوية الظهار (١٤٢٤هـ)، محمد الزحيلي (١٤٢٤هـ)، محمد الصالح (١٤٢٢هـ)، محمد كمال الدين إمام (١٤٢٢هـ)، كمال الشريف (١٤٢٢هـ)، جعفر علي (١٤٢٢هـ)، عبداللطيف الغامدي (١٤٢١هـ)، علي جمعة (١٤٢٢هـ)، إبراهيم العناني (١٤٢٢هـ)، نبيل السمالوطي (١٤٢٢هـ)، حسن موسى (١٤٢٢هـ)، عثمان العامر (١٤٢٢هـ)، علي الجحني (١٤٢٢هـ، ١٤٢٤هـ)، معجب الحويقل (١٤٢٢هـ)، عبدالغني محمود (١٤٢٢هـ)، عصام البشير (١٤٢٢هـ)، محمد مصيلحي (١٤٢٢هـ)، السيد عوض (١٤٢٢هـ)، احمد عامر (١٤٢٢هـ)، محمود شوق (١٤٢٢هـ)، سعيد جويلي (١٤٢٢هـ)، فؤاد أحمد (١٤٢٢هـ)، رأفت الشيخ (١٤٢٢هـ)، عبدالعزيز خياط (١٤٠٩هـ)، أسامة الألفي

(٢٠٠٠م)، علي الشربجي (١٤٢٣هـ)، وأمير عبدالعزيز (١٤١٧هـ). والجراري (١٤٢٢هـ)، وبحر العلوم (١٤٢٤هـ)، والخياط (١٤٢٢هـ)، والبوطي (١٤٢٢هـ)، وأبكر (١٤٢٢هـ)، والمدغري (١٤٢٢هـ)، وآل محمود (١٤٢٢هـ)، والأهول (١٤٢٢هـ)، وخليفة (١٤٢٢هـ)، وغرايبة (١٤٢٢هـ)، وبو طالب (١٤٢٢هـ)، والشهرستاني (١٤٢٢هـ)، والنبراوي (١٤٢٧هـ).

هذه الحقوق ليست مقصورة على الرجل أو على المرأة، بل هما شريكان في كليات الحقوق الإنسانية دون تمايز (البشير، ١٤٢٢هـ). فالمرأة والرجل يشتركان في حق الحياة، وحق الأهلية التي تخوّل كل واحد منهما الحق في ممارسة الشؤون المدنية كإبرام العقود وفسخها، وحق الحرية، وحق المشاركة في العمل العام، وحق الانتخاب والشورى (انظر البشير، ١٤٢٢هـ؛ مصيلحي،١٤٢٢هـ). كما أن هذه الحقوق مكفولة للإنسان بغض النظر عن دينه سواء كان مسلماً أو غير مسلم، ولغته، ولونه.

خصائص حقوق الإنسان في الإسلام

إن حقوق الإنسان في الإسلام مُستمدة من الشريعة الإسلامية، ولذا فهي تتميَّز بما يتميَّز به الشرع الإسلامي. ومن أهم خصائص الحقوق الإنسانية في الإسلام ما يلي:

١. أن الحقوق ربانية المصدر والمنهج لأن المُشرِّع الوحيد لها هو الله سبحانه وتعالى؛ ولذا فإنه يُنظر للمشروع الإسلامي للحقوق بحسب النظرة الإلهية للإنسان ومدى ما يصلحه (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ؛ النبرواي، ١٤٢٧هـ؛ الظهار، ١٤٢٤هـ ؛آل محمود (١٤٢٢هـ).

٢. أن حقوق الإنسان في الإسلام هي جزء من حقوق أخرى متعددة مبنية على رؤية الإسلام للإنسان في إطار علاقته مع الكون، وفي إطار رؤيته للإيمان باعتباره اعتقاداً وعملاً وسلوكاً تمثّل وجوداً أساسياً في حياة المسلم (الجراري، ١٤٢٢هـ، آل محمود، ١٤٢٢هـ).

٣. ثبات الحقوق الإنسانية في الإسلام، فهي لا تتغير بتغير الأزمان والأمكنة، وتبدل الظروف والأحوال (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ). ومع هذا الثبات إلا أن أساليب

تطبيق بعض الحقوق قد تتغير من زمان إلى آخر، ومن مكان إلى آخر. فمثلاً الشورى حق ثابت لا يتغيَّر، ولكن أساليب تطبيق الشورى قد تتغيَّر من عصر إلى آخر (الظهار، ١٤٢٤هـ).

٤. مراعاة انطلاق حقوق الإنسان من مقام الإحسان، الذي قال عنه الرسول صلى الله عليه وسلم: "أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك" (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ).

٥. الانسجام والتكامل بين الحقوق وبين طبيعة الدين الإسلامي، الذي لم يتركها مجردة، بل جعلها في إطار الأحكام الشرعية، ومنظور المقاصد الشرعية، وقرنها بآداب وأخلاق الشريعة، وجعل الإخلال بهذه الآداب إخلالاً بالحقوق، وربطها بالدين، واعتبر مصدرها إلهياً؛ ولذا فإن بناء الحقوق في الإسلام بناء متكامل ينسجم مع طبيعة الدين الربانية (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ).

٦. شمول الحقوق واستيعابها لحياة الإنسان والمجتمع الإنساني بكل أبعاده. ولهذا نجد في الإسلام حقوقاً مادية وروحية واجتماعية وفردية وجماعية. إن الحقوق في الإسلام "عبارة عن شبكة من العلاقات المترابطة المتسقة الشاملة لكل النواحي" (الظهار، ١٤٢٤هـ، ص ٩٥).

٧. توازن الحقوق ومراعاتها للفرد والمجتمع وعدم طغيان أحدهما على الآخر (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ؛ الظهار، ١٤٢٤هـ). إن الحقوق الإسلامية تنبثق من أن سيادة المجتمع فرع عن سيادة أفراده وليس العكس (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ).

٨. واقعية الحقوق وارتباطها بالحياة، ومراعاتها واستجابتها لتكوين الإنسان وحاجاته، مثل الدوافع الجنسية وحاجة الطلاق عند تعثُّر الحياة بين الزوجين (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ؛ الظهار، ١٤٢٤هـ).

٩. إن الحقوق في الإسلام مكفول لها الحماية الشرعية (النبرواي، ١٤٢٧هـ)؛ فهي قد ضُمنت للإنسان من غير مطالبات أو صراعات فكرية مثلما هي الحال لحقوق

الإنسان في التاريخ البشري؛ فالحقوق في الإسلام قد استقرَّت مبادؤها وأحكامها وحياً من عند الله دون سابق حديث عنها أو تطلع إليها أو كفاح في سبيلها (الشنقيطي، ١٤٢٥هـ).

١٠. إن حقوق الإنسان في الإسلام مقترنة بالواجبات، أي أنها حقوق من جهة، وواجبات وضرورات ومسؤوليات مطلوب إنفاذها من جهة ثانية (الجراري، ١٤٢٢هـ؛ آل محمود، ١٤٢٢هـ).

١١. ومن خصائص حقوق الإنسان في الإسلام أنَّها مُقيَّدة ببعض الضوابط منها (الظهار، ١٤٢٤هـ):

- تقييد وحماية الحقوق بضمانات تشريعية، فهي ليست مجرد توصيات لا تُنفذ، بل إن للسلطة العامة حق الإجبار على تنفيذها والمعاقبة على مخالفتها.
- تقييد الحقوق بضوابط مصلحة الجماعة وعدم الإضرار بها؛ فلقد منح الإسلام الفرد حقوقاً وحريات وفرض عليه واجبات، ولكنه قيد الحقوق والحريات الفردية بأن تكون في حدود المصلحة الجماعية وعدم الإضرار بها.
- تقييد الحقوق بضوابط المصالح والمفاسد؛ بحيث يرجح بينهما ويرجح ما غلبت كفته عند التعارض.
- تقييد الحقوق بضوابط الأخلاق؛ بحيث تراعي أخلاق المجتمع وعقائده ومثله العليا.

حقوق الإنسان في المنظور الدولي

يُعتبر الفكر الأوروبي الأبرز في تناول حقوق الإنسان في المنظور الدولي. في هذا الفكر، هناك حقبتان لتاريخ الحقوق: حقبة ما قبل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وحقبة هذا الإعلان وما بعده.

حقبة ما قبل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

سابقاً للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، هناك عدد من المواثيق الصادرة بخصوص الحقوق، أولها العهد الأعظم (Magna Carta) الصادر عام ١٢١٥م (انظر Thomas, 2003). هذه الوثيقة هي عقد بين ملك إنجلترا جون (الذي حكم في الفترة من ١١٩٩ إلى ١٢١٦م) وبين النبلاء، وهي وثيقة مكونة من ثلاث وستين مادة في شكل معاهدة لحفظ حقوق النبلاء من اعتداءات الملك، وليست شاملة لكل أفراد الشعب. تم تعديل هذه الوثيقة عدة مرات في الأعوام (١٢١٦م و ١٢١٧م و ١٢٢٥م)، وفي عام ١٦٢٨م صدرت وثيقة باسم "عريضة الحقوق" مُتمّمة لوثيقة العهد، وفي عام ١٦٧٩م أصدر الملك جان الثاني قانون تحرير الجسد الذي يمنع حبس الأفراد إلا بتهمة جنائية أو دين، وأخيراً صدر في عام ١٦٨٨م (بعد الثورة البيضاء) وثيقة الحقوق التي ضمنت الحقوق لكافة الشعب الإنجليزي، حيث فرضت قيوداً أكثر على سلطات الملك وتوسعت في حفظ حقوق الشعب (الظهار، ١٤٢٤هـ).

ومن المواثيق المهمة التي جاءت في حقبة ما قبل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: قانون الحقوق الإنجليزي عام ١٦٨٩م أو إعلان الحقوق، ووثيقة التسوية سنة ١٧٠١م، ووثيقة الحقوق في فرجينيا عام ١٧٧٦م، والديباجة إلى إعلان استقلال الولايات المتحدة عام ١٧٧٦م، ووثيقة إعلان حقوق الإنسان في أمريكا عام ١٧٩١م، ووثيقة حقوق الإنسان والمواطن في فرنسا عام ١٧٨٩م، ودستور اليونان عام ١٨٢٢م (Wikipedia, 2012).

حقبة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وما بعده

تتكوّن هذه الحقبة من مواثيق، أهمها ميثاق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٤٨م. وهناك مواثيق أخرى جاءت بعده لكنها خاصة بكل دولة على حِدة أو خاصة بعدة دول في منطقة واحدة، مثل الحقوق والواجبات الأساسية للمواطنين في جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩م، والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان عام

١٩٥٠م، والحقوق الإنسانية للمواطنين الهنود عام ١٩٥٠م، ووثيقة الحقوق الكندية عام ١٩٦٠م، والميثاق الكندي للحقوق والحريات عام ١٩٨٢م، ودستور البرازيل عام ١٩٨٨م، وقانون وثيقة الحقوق في نيوزلاندا عام ١٩٩٠م، ووثيقة الحقوق في هونغ كونغ عام ١٩٩١م، وقانون حقوق الإنسان في المملكة المتحدة لعام ١٩٩٨م، ودستور جنوب أفريقيا "شرعة الحقوق" عام ١٩٩٩م، وميثاق الحقوق الأساسية للاتحاد الأوروبي عام ٢٠٠٦م (Wikipedia, 2012).

يُعتبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو أبرز المواثيق العالمية وأكثرها شمولية وتقبلاً لكونه صادراً عن الأمم المتحدة، وتم التوقيع عليه من قِبل أكثر دول العالم. اشتمل هذا الإعلان على مقدمة وثلاثين بنداً احتوت على حقوق متفرقة دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وبيئية وتنموية. تحديداً، اشتمل الإعلان على حقوق هي: الحياة، والحرية، والسلامة الشخصية، والأهلية القانونية، وحرية التنقل والسفر، والأمن، والتقاضي، وحرية الاعتقاد والتعبُّد، والعمل والأجر العادل، والزواج وتكوين أسرة، والضمان الاجتماعي، والتعليم، والرعاية الطبية، والرعاية عند العجز، والعيش في مستوى مناسب، والجنسية، وحق الانتخاب، وحق إنشاء الجمعيات والنقابات والاشتراك فيها، وحق التعبير عن الرأي، والمشاركة في إدارة شؤون البلد (انظر Williams, 1981).

صدر بعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عدة مواثيق بعضها يأخذ الصبغة الدولية (العهود الدولية) وبعضها يأخذ الصبغة الفردية (أي تخص الدولة التي أصدرت ذلك الميثاق). من أهم المواثيق الدولية التي صدرت بعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، الذي صدر عام ١٩٦٦، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (مكتبة حقوق الإنسان، جامعة مينوسوتا، ٢٠١٢م).

الميثاق العربي لحقوق الإنسان

في المحيط العربي أصدرت جامعة الدول العربية الميثاق العربي لحقوق الإنسان الذي أُقر في قمة الجامعة عام ٢٠٠٤م. وقد صادقت عليه عشر دول هي: الجزائر، والبحرين، والأردن، وليبيا، وفلسطين، وقطر، والمملكة العربية السعودية، وسوريا، والإمارات العربية المتحدة، واليمن (مركز كارنيجي للشرق الأوسط، ٢٠١٢م). يُعتبر هذا الإصدار مراجعة للإصدار الذي صَدر عام ١٩٩٤م، بهدف جعل الميثاق منسجماً مع القانون الدولي، بعد أن قصَّرت هذه النسخة عن الالتزام بمعايير الحقوق في الأمم المتحدة على الرغم من توقيع العديد من الدول العربية التي قبلت بتلك المعايير عبر التصديق على المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان. وبعد التعرُّض إلى ضغوط من المجتمع الدولي والمنظمات الأهلية، وافقت الجامعة العربية على الطلب من خبراء عرب مستقلين (وكانوا أعضاء في هيئات متخصصة في حقوق الإنسان في الأمم المتحدة) بوضع مسودة للميثاق. وبعد حصولهم على مساهمات من منظمات عربية ودولية، وضع هؤلاء الخبراء مسودة تنسجم إلى حدٍ كبير مع القانون الدولي، وقد رحَّبت بها مجموعات حقوق الإنسان في المنطقة (مركز كارنيجي للشرق الأوسط، ٢٠١٢م)

حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية

فكرياً، تنطلق المملكة العربية السعودية في حقوق الإنسان من المنطلقات الإسلامية، لكون نظام الحكم فيها يقوم على تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية بما في ذلك ما يتعلَّق بحقوق الإنسان. يُشير الحقيل (١٤٢١هـ) إلى أن النظام الأساسي للحكم في المملكة يفتح الباب للحقوق التي أقرتها الشريعة الإسلامية. ولهذا نصَّت المادة (٢٦) من النظام الأساسي للحكم على التزام الدولة بحماية حقوق الإنسان وفقاً للشريعة الإسلامية. كما أن هناك عشرين مادة من النظام الأساسي خُصصت لمسائل تتعلَّق بحقوق الإنسان (أنظر أيضاً وزارة الخارجية، ١٤١٩هـ). ومن الأمثلة على ذلك نص النظام على كفالة الدولة لحرية الملكية الخاصة وتحريم مصادرة الأموال (المادتين ١٨ و ١٩)

والمحافظة على نظافة البيئة ومنع التلوث (المادة ٣٢) وكفالة الدولة لحق المواطن في حالات العجز والطوارئ والشيخوخة ودعم النظام الاجتماعي (المادة ٢٧) والتأكيد على حق العمل وسن الأنظمة التي تحمي العامل وصاحب العمل، وتوفير التعليم (المادتين ٢٨ و ٣٠) وتوفير الرعاية الصحية لكل مواطن (المادة ٣١) وحرية المسكن (المادة ٣٧) وكفالة الدولة لحق التقاضي للمواطن والمقيم (المادة ٤٦) والتزام الدولة بتوفير الأمن لهما وعدم جواز تقييد تصرفات أحد أو توقيفه أو حبسه إلا بموجب أحكام النظام، وأنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بناءً على نص شرعي أو نظامي (المادتين ٣٦ و ٣٨).

واقعياً، انضمَّت المملكة إلى جميع معاهدات حقوق الإنسان الإسلامية والعربية والدولية، مثل الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٩٠م، واتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها لعام ١٩٤٨م، واتفاقية الاسترقاق عام ١٩٢٦م، واتفاقية منع الاسترقاق لعام ١٩٥٢م، واتفاقية القضاء على التمييز العنصري لعام ١٩٦٥م، واتفاقية مناهضة التعذيب لعام ١٩٤٨م، واتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٦م (أنظر وزارة الخارجية، ١٤١٩هـ). وقد تحفظت المملكة على النصوص الواردة فب=ي الإعلانات العاليمة التي تتعارض مع المبادئ الإسلامية، وهذا لا يعني رفضها لها، بل لبيان مفارقة تلك النصوص للمبادئ الإسلامية. حيث تحفظت المملكة على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تحفظاً عاماً وآخرين خاصين بالمادتين (١٦ و ١٨) (الحقيل، ١٤٢١هـ، ١٤٢٤هـ).

جاء التحفظ العام حول نصوص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأنها جاءت في مرتبة التوصيات الأدبية التي لا ضمان لها من الضمانات التشريعية سواء على المستوى الدولي أو القومي. وفي هذا الصدد بيَّن التحفظ أن نصوص الشريعة الإسلامية توضِّح بشكل دقيق عناية الإسلام بحقوق الإنسان الأساسية، وأن الإسلام لم يتخذ من هذه النصوص مواعظ أخلاقية بل أتخذها أوامر تشريعية أقام بجانبها جميع النصوص التشريعية اللازمة لضمان تنفيذها. وتحفظت المملكة على المادة (١٦) التي تعطي للرجل

والمرأة حرية حق التزوج بدون أي قيد بسبب الدِّين، مبينة أن الإسلام يحرِّم زواج المسلمة من غير المسلم. وتحفظت على المادة (١٨) التي أعطت لكل شخص حرية تغيير دينه.

ومن ضمن مجالات اهتمام المملكة العربية السعودية بحقوق الإنسان أصدر الملك فهد رحمه الله توجيهاً لوزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) رقم (٧/ب/٤٢٥٧٣ في ١٤٢٣/١١/٣هـ) برصد ما تحويه المقررات الدراسية في التعليم العام عن مفاهيم لحقوق الإنسان وتفعيلها في هذه المقررات (الصبيح وآخرون، ١٤٢٩هـ).

وتتوَّجت جهود المملكة بإنشاء الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان عام ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م التي ان إنشاؤها من أجل حماية الحقوق والدفاع عنها بناءً على أحكام الشريعة الإسلامية ونظام المملكة الأساسي للحكم، والاتفاقات والمواثيق الدولية التي لا تتعارض مع الشريعة الإسلامية (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ٢٠١١م). ومن ضمن اختصاصاتها ما يلي:

١. التأكُّد من تنفيذ المواد المتعلِّقة بحقوق الإنسان في النظام الأساسي للحكم والأنظمة الوطنية الداخلية.
٢. التأكُّد من التزام المملكة تجاه قضايا حقوق الإنسان وفق ما ورد في الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان والإعلان الدولي والمواثيق الدولية ذات الصلة.
٣. تلقي الشكاوى والتحقق من دعاوي المخالفات المتعلِّقة بحقوق الإنسان.
٤. التعامل مع قضايا حقوق الإنسان في الهيئات الدولية والمنظمات غير الحكومية، وتشجيع التعاون الإقليمي والدولي لتعزيز وحماية حقوق الإنسان.
٥. نشر إصدارات متخصصة تُعنى بحقوق الإنسان وإقامة المؤتمرات والحلقات المحلية والإقليمية والدولية التي تتناول موضوعات حقوق الإنسان.

مقارنة بين حقوق الإنسان في الإسلام والثقافة الغربية

نشأت حقوق الإنسان في الإسلام مع ظهور الإسلام نفسه قبل أربعة عشر قرناً. وهذا يعني أن الإسلام اهتم بحقوق الإنسان من أول وهلة ولم ينتظر إلى حين حدوث تعديات على الإنسان ليقررها. كما أن الإسلام اهتم بحقوق الإنسان وفرضها للفرد بغض النظر عن جنسه ولونه وطبقته الاجتماعية ودينه؛ فمعظم الحقوق في الإسلام مكفولة للإنسان مسلماً وغير مسلم. فلقد أثنى الرسول صلى الله عليه وسلم على حلف الفضول لنصرة المظلوم أياً كان هذا المظلوم (بحر العلوم، ١٤٢٢هـ). كما أعلن الرسول صلى الله عليه وسلَّم وثيقة حقوق الإنسان في خطبة حجة الوداع التي تُعتبر أول وثيقة متكاملة لحقوق الإنسان صدرت في التاريخ (الحقيل، ١٤٢٤هـ). وبهذا سبق الإسلام الفكر الغربي في الاهتمام بحقوق الإنسان؛ فالثاني لم يكن فقط متأخراً في إعلان الحقوق من خلال وثيقة العهد الأعظم (الماجناكارتا) التي صدرت عام ١٢١٥م، بل أنه أقر هذه الحقوق فقط للنبلاء، ولم يقرها لكل الناس إلا بعد فترة من الزمن تخللتها حروب ونزاعات.

إن وجود بعض الخلل في تطبيقات حقوق الإنسان في الدول الإسلامية في العصر الحاضر لا يُلغي أقدمية الإسلام في اهتمامه بحقوق الإنسان، كما لا يُلغي المميزات التي يتميَّز بها الإسلام في نظرته للحقوق وفي كفالته لها. ووجود اختلاف في الجذور والمرتكزات الفكرية لحقوق الإنسان بين الإسلام والثقافة الغربية لا يُلغي وجود تشابه بين قائمة حقوق الإنسان في هاتين الثقافتين. فالمتتبع لقوائم حقوق الإنسان في الإعلان العالمي وفي المصادر الإسلامية يجد تشابهاً كبيراً في هذه القوائم، مما يدل على مساحة واسعة يُمكن الاتفاق عليها بين الغرب والمسلمين.

الفرق الأساس بين الحقوق في الإسلام والفكر الغربي

يكمن الفرق الجوهري بين الحقوق في الإسلام ولدى الغرب في مصدر هذه الحقوق. وبالتالي تصبح جميع الفروق الأخرى تابعة لهذا الفرق الأساس ومفسِّرة له.

إنّ الحقوق في الإسلامي إلهية المصدر؛ أي أنها صادرة من الله تعالى الذي خلق الإنسان وهو أعرف بمصلحته. يشير البوطي (١٤٢٢هـ) إلى أن الحقوق في الإسلام يقين واعتقاد إلهي المصدر قبل أن تكون سلوكاً أخلاقياً وممارسة فقهية (انظر أيضاً بو طالب، ١٤٢٢هـ). وإلهية مصدر الحقوق في الإسلام يجعلها ثابتة لا تتغير ولا تتبدل بتبدل الظروف المكانية والزمانية. فهي منحة إلهية غير قابلة للتوقف أو التعديل أو التعطيل (بو طالب، ١٤٢٢هـ). وهذا يعني أن رعاية حقوق الإنسان في الإسلام واجب وضرورة استراتيجية دائمة لا تخضع لأي تجاوز، مما يؤكِّد الضمانة الإسلامية لرعاية الحقوق على أرض الواقع (البوطي، ١٤٢٢هـ). كما أنها مكفولة بضمانات جزائية تُخوِّل السلطة العامة حق الإجبار على تنفيذها حتى لو تنازل عنها صاحبها (الحقيل، ١٤٢٤هـ).

لقد ضمن الله تعالى حقوق الإنسان بنفسه، بوضعه إياها ضمن حقوقه ليضمن لها الثبات. وبضمانه لها كحق من حقوقه، فإنه قد نفى عنها قابلية التعطيل والتوقف والتعديل والإلغاء والإبطال؛ بحيث لا يوجد لأي سلطة حق إعادة النظر فيها، خاصة بعد نهاية الوحي الإلهي بكمال الدين ووفاة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم (بو طالب، ١٤٢٢هـ).

وبعكس الحقوق في الإسلام، فإن مصدر الحقوق في الفكر الغربي هو البشر أنفسهم، الذين تتغير اجتهاداتهم من وقت لآخر ومن مكان لآخر. وبالتالي فهي قابلة للتغيير بتغير اجتهادات البشر التي تُؤثر فيها الظروف الزمانية والمكانية. يشير البوطي (١٤٢٢هـ) إلى أن الحقوق في الأنظمة الغربية تابعة لمصالحها السياسية وليست في واقعها الممارس أثراً من آثار رؤيتها الإنسانية. ويؤكِّد البوطي إلى أنه على الرغم من مظهرها الجيد المتمثِّل في الإعلان العالمي وديباجته الصادرة عام ١٩٤٨م، إلا أنه ليست لها جذور راسخة مستقرة كالتي انبثقت من الإسلام؛ بل إن القيمة العلمية لوثيقة حقوق الإنسان في الإعلان العالمي إنما تتمثّل في الرؤى والمصالح السياسية. وعلى الرغم من أن العامل الأخلاقي، كما يشير البوطي، من شأنه أن يلعب دوراً كبيراً في هيئة

الأمم المتحدة بسلطات السياسة التي تعود إليه الكلمة الفاصلة في المجتمعات الغربية. فإن المتتبع لتاريخ حقوق الإنسان في الفكر الغربي يجد أنها كانت منحة بشرية، وتحديداً من الأباطرة والملوك الذين كانوا يعودون فيها متى أرادوا، كما حدث في وثيقة العهد الأعظم.

ولأن مصدر الحقوق في الغرب بشري يتّصف بالتغيُّر والتبدُّل، فلا زال الجدل قائماً في الغرب حول الضمانات اللازم توافرها لمضامين إعلانات الحقوق الوظيفية ولمقتضيات الدساتير التي تنص عليها. فبعض الفقهاء الدستوريين الغربيين، كما يُشير إلى ذلك بو طالب (١٤٢٢هـ)، يرون أن تلك الإعلانات والمقتضيات لا تشكِّل ضمانة قانونية للحقوق. ومهما كانت صلاحية الدساتير والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان والإعلانات الوطنية، فإنها خاضعة للتغيير بنفس الآليات التي وُضعت بها، وطبقاً لما يريده البشر الذين يظلون هم وحدهم المحركون لإقرارها أو نسخها، وبالتالي فما كان حقاً بالأمس قد يصبح غير حق اليوم أو غداً.

وعلى الرغم من وجود هذه الميزة الجوهرية للحقوق في الإسلام وهو كونها إلهية المصدر، إلا أن الحاضر يشير إلى وجود تفوق كبير لدى الغرب في تطبيقات حقوق الإنسان في بلدانهم. وهذا يستدعي من المسلمين أن يدعموا القيمة الجوهرية للحقوق في الإسلام ليتسنى لهم إكمال افتخارهم بحقوق الإنسان في دينهم، وليعززوا هذه الميزة الجوهرية للحقوق في الإسلام بالتطبيق الأمثل الذي يحثُّ عليه الدين.

التربية على حقوق الإنسان

تضطلع المؤسسات التربوية بدور مهم في التربية على حقوق الإنسان. ويأتي على رأس هذه المؤسسات التربوية، الجامعات والكليات الحكومية والأهلية؛ فقد أورد البنك الدولي في تقريره "التعليم العالي: دروس التجارب" وجود علاقة طردية بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبين مؤسسات التعليم العالي (Word Bank, 1994).

ولأهمية التربية على حقوق الإنسان، خصَّصت كثير من المواثيق والمعاهدات بنوداً تتعلَّق بتعليم حقوق الإنسان. من هذه البنود المادة رقم (٢٦ الفقرة ٢) من الإعلان العالمي التي تنص على أنه "يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن تُعزِّز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم لحفظ السلام". ومن هذه البنود أيضاً المادة رقم (٢٩) من اتفاقية حقوق الطفل، والمادة رقم (١٠) من اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة، والمادة رقم (١٠) من اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، والمادة رقم (٧) من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، والمادة رقم (٧) من إعلان الدار البيضاء والحركة العربية لحقوق الإنسان (مرصد مدربي حقوق الإنسان في العالم العربي، ٢٠١٠م). كما أن الجمعية العامة للأمم المتحدة خصَّصت العشر سنوات (من الفترة ١٩٩٥م إلى ٢٠٠٤م) عقداً للتعليم على حقوق الإنسان (باكراد، ١٤٢٤هـ). ولهذه المكانة للمؤسسات التعليمية في التربية على حقوق الإنسان، أهتمَّت كثير من دول العالم ومن ضمنها الدول العربية بالتربية على حقوق الإنسان، عن طريق الحكومات والمنظمات والمؤسسات المدنية.

مفهوم التربية على حقوق الإنسان

يُشير المرصد العربي لمدربي حقوق الإنسان في العالم العربي (٢٠١٠م) إلى أن الجمعية العامة للأمم المتحدة قد عرَّفت تعليم حقوق الإنسان بأنه عملية شاملة ومستمرة باستمرار الحياة، يتعلَّم من خلالها الفرد في كل شرائح المجتمع احترام كرامة الآخرين ووسائل ومناهج هذا الاحترام. وبشكل أدق، تم تعريف هذا المصطلح لأجل غايات عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان إلى أنه: جهود التدريب والنشر والإعلام الهادفة إلى إيجاد ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان عن طريق تقاسم المعرفة والمهارات وتشكيل السلوك من أجل تحقيق ما يلي:

١. تعزيز احترام الإنسان وتنمية الحريات الأساسية.

٢. التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسها بالكرامة.

٣. تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة والصداقة بين جميع الأمم والسكان الأصليين والمجموعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللّغوية.

٤. تمكين كل الأفراد من المشاركة الفاعلة في مجتمع حر.

٥. دفع نشاطات الأمم المتحدة إلى الأمام من أجل حفظ السلام.

وبشكل أكثر دقة، يُعرِّف الانتصار (٢٠٠٨م) تعليم حقوق الإنسان بأنه: تأسيس الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وعلى مستوى الممارسة والتطبيق، انطلاقاً من حجرة الدرس، ثم البيئة المدرسية، إلى أن يعم الفضاء المجتمعي خارج المدرسة. ويقترح الانتصار عدداً من المواصفات التي يجب أن تتميَّز بها التربية على حقوق الإنسان. الصفة الأولى: أن تكون تربية ذات نزعة إنسانية تتَّجه إلى توعية الإنسان بحقوقه. ثانياً: أن تكون تربية تنويرية عقلانية تؤسس خطابها الإنساني على مفاهيم تنويرية كالذات والعقل والحرية والتسامح والكرامة والمساواة والديمقراطية. الصفة الثالثة: أن تكون تربية نقدية تتولى إعادة النظر في مختلف القيم والمبادئ والسلوكيات التي تنافي حقوق الإنسان أو تعوق ممارستها واحترامها. رابعاً: أن تتناسب مع التربية الحديثة التي تتضمَّن مبدأ انفتاح شخصية المتعلِّم على المحيط الذي يعيش فيه. خامساً: أن تكون تربية قيمية سلوكية تخاطب الإنسان ككائن يتخذ مواقف ويمارس سلوكات عملية وليس كمفكر فقط. ويخلص الانتصار إلى أن تعليم حقوق الإنسان على أسلوب تربوي يهدف إلى تأسيس نسق قيَمي سلوكي جديد، يقوم على إعمال العقل، وينحو إلى تحويل الأفكار والأعمال والمواقف التي يعرفها في محيط الإنسان وبيئته.

إجمالاً، يُمكن النظر إلى تعليم حقوق الإنسان على أنه إطار عام تدخل ضمنه جميع الأساليب والوسائل والطرق التعليمية التي تؤدي إلى بناء الثقافة بحقوق الإنسان وتطوير

المعارف والمهارات والوعي الخاص بها، وتنمية الشعور بأهميتها واحترامها والدفاع عنها (جلاء، وعبد الرحمن، ٢٠٠٦م؛ الانتصار، ٢٠٠٨م). وبالتالي تكون التربية هي المقدمة المنطقية والواقعية لكل عمل يهدف إلى تنمية العنصر الإنساني وتعزيز قيمه وسلوكه، والمدخل الضروري لتنمية المجتمع، وهذا يستدعي تجاوز مجرد الاهتمام بحقوق الإنسان في المناسبات والاحتفالات المخصصة بأيام محددة، ليصبح الاهتمام بها يتم بشكل يومي مستمر هادف ومسؤول وعقلاني ومنظم (الانتصار، ٢٠٠٨م).

إن اختيار المؤسسات التربوية كحاضن لتعليم الحقوق هو بمثابة استراتيجية جوهرية لابد من تبنِّيها من أجل تحقيق الهدف الشامل لحقوق الإنسان؛ أي أن تكون هذه الحقوق معرفة وثقافة وسلوكاً، مضمونةً سلامتها وتطبيقها وعدم التعدي عليها. والحقيقة أن تبني هذه الإستراتيجية هو ميزة للجانبين، للتربية ذاتها ولحقوق الإنسان. تشير نهى عبد الكريم (٢٠٠٤م) إلى أن أهمية التربية على حقوق الإنسان تظهر من خلال العلاقة بين تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية وبين احترام حقوق الإنسان. ويؤكِّد السكران (٢٠٠٧م) على العلاقة القوية بين مؤسسات التربية وقدرتها على ترسيخ قيم حقوق الإنسان وتطبيقها في الواقع. وتشير سونيا قزامل (٢٠٠٩م) إلى أن أهمية تعليم حقوق الإنسان تنبع من اعتبارها معياراً عالمياً، وأن التربية عليها فيه ضمان لتأسيس مبادئ العدالة والسلام ولتنمية الأفراد والمجتمعات تنمية متكاملة. ويؤكِّد زارع (٢٠٠٩م) على أن التربية على حقوق الإنسان يؤدي إلى وعي الطلبة بها وهو شرط لا يمكن الاستغناء عنه، وبالتالي يؤدي إلى ضمانات كثيرة منها: الدفاع الذاتي عن الحقوق، والحصانة الجماعية ضد انتهاكها، وتعزيز التفاهم الدولي، والابتعاد عن العنف، وتعزيز اتساع واحترام الكرامة الإنسانية، وبناء شخصيات الطلبة وتوجيه سلوكهم بشكل يضمن احترامهم للآخرين.

نماذج ومداخل التربية على حقوق الإنسان

يُمكن تعليم حقوق الإنسان من خلال تبني نموذج أو أكثر من النماذج التالية (موسى، ٢٠٠٩م):

١. نموذج القيم والوعي، الذي يركِّز في تعليم حقوق الإنسان على نشر المعرفة الأساسية بالحقوق وتعزيز دمجها في القيم العامة للناس. ومن أمثلة هذا النموذج إعداد دروس تتعلَّق بحقوق الإنسان يتم تدريسها للطلبة بشكل منفصل أو ضمن مقررات أخرى. ومن الأمثلة عليه، حملات التوعية العامة والتغطيات الإعلامية والمناسبات الخاصة بحقوق الإنسان التي تحتفل بها الجمعيات المتخصصة أو غير المتخصصة.

٢. نموذج المحاسبة على الأعمال، الذي يركِّز على السبل التي يكون فيها الجميع معنيون مباشرة بحماية حقوق الأفراد والمجموعات. ومن أمثلة هذا النموذج البرامج التدريبية للناشطين في حقوق الإنسان على أساليب مراقبة انتهاكات الحقوق.

٣. نموذج التحول الاجتماعي، الذي يُركِّز فيه على تمكين الأفراد من معرفة انتهاكات حقوق الإنسان ومنع حصولها.

ولتعليم حقوق الإنسان ثلاثة طرق، يسميها المهتمون في هذا المجال بمداخل تعليم حقوق الإنسان.

١. المدخل الأول: تدريس حقوق الإنسان في مناهج مستقلة تُعنى بمفاهيمها ومهاراتها واتجاهاتها وكل ما يتعلَّق بها (رمضان، ٢٠٠٢م؛ موسى، ٢٠٠٩م؛ فلاته، ١٤٣٠هـ؛ إبراهيم، والحديني، ٢٠١١م).

٢. المدخل الثاني: تضمين تدريس حقوق الإنسان في المناهج الدراسية دون إفرادها في مناهج مستقلة، بحيث يكون التضمين بأسلوب يراعي طبيعة هذه المناهج،

فيدمج فيها ما يتناسب مع كل منهج (رمضان، ٢٠٠٢م؛ موسى، ٢٠٠٩م؛ فلاته، ١٤٣٠هـ؛ إبراهيم، والحديني، ٢٠١١م).

٣. المدخل الثالث: تدريس حقوق الإنسان من خلال الوحدات الدراسية التي تُعنى بمعالجة موضوعات تتضمَّن أبعاداً حقوقية (رمضان، ٢٠٠٢م؛ موسى، ٢٠٠٩م).

ويتَّجه باكراد (١٤٢٤هـ) إلى تحديد ثلاثة أساليب لتدريس حقوق الإنسان: أولها الأسلوب المعرفي الذي يعزز المعرفة بمفاهيم حقوق الإنسان. وهو مهم لأن التجارب والأبحاث دلَّت على نقص في معارف المعلِّمين والطلبة بمفاهيم حقوق الإنسان. والأسلوب الثاني هو التطبيقي الذي يشتمل على أساليب واستراتيجيات عملية تضمن تطبيق مبادئ حقوق الإنسان. والأسلوب الثالث هو التعليم عن بعد من خلال عدد من الوسائل مثل المؤتمرات السمعية والمرئية وشبكة الاتصالات والبريد الإلكتروني.

وحتى تنجح هذه الأساليب والاستراتيجيات في تحقيق الهدف من استخدامها، لابد أن تتيح للمعلِّمين والطلبة ممارسة حقوقهم داخل المدرسة بصورة عملية من خلال العلاقات مع إدارة المدرسة والمعلِّمين والطلبة، ومن خلال إنشاء جماعات طلابية (إبراهيم والحديني، ٢٠١١م). واقترح جميل (٢٠٠٩م) عدداً من الأعمال التي يجب إعدادها لتساعد في عملية التربية على الحقوق منها: إعداد دليل للتربية على حقوق الإنسان في كل مرحلة من مراحل التعليم، يحتوي على الجانب المعرفي المتمثِّل في مفاهيم ومبادئ وقيم حقوق الإنسان، وجانب تطبيقي يحتوي على أنشطة وأساليب تدريبية. ثانياً: تضمين ثقافة حقوق الإنسان في أدلة المعلِّم. ثالثاً: إعداد كتيِّبات إثرائية تشتمل على ثقافة حقوق الإنسان.

وهناك عدد من الإستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن تساعد المعلِّمين على تعليم حقوق الإنسان، منها: التعلُّم التعاوني، والعصف الذهني، والمناظرة، ودراسة الحالة، والتمثيل وأداء الأدوار، والمسرحية، والتوقعات، والميسِّر، والتمهيد، والتقرير،

والـرحلات الميدانيـة، والأحـداث الجاريـة، والنـدوات، والمناقـشـة، والمحاضـرة، والقـصـص، ولعب الأدوار، والقدوة.

مستويات التربية على حقوق الإنسان

يقتـرح الانتـصار (٢٠٠٨م) رؤيـة شـاملة لمـستويات التربيـة علـى حقـوق الإنـسان ومجالاتها، مبيِّناً أن تعليم حقوق الإنسان يرتبط بثلاث مستويات تشكِّل المجالات التي تتجـسد فيهـا كـل مظـاهر ترسـيخ ثقافـة الحقـوق. هـذه المـستويات هـي: المـستوى التدريسي، والمستوى التربوي، والمستوى الثقافي المجتمعي.

١. المـستوى التدريـسي، أي دمـج تعلـيم مفـاهيم حقـوق الإنـسان وقيمهـا فـي التدريس النظامي في مؤسسات التعليم. يرى الانتـصار ألا يـستقل تعلـيم حقـوق الإنسان بمقـرر منفـرد، بـل تـدمج فـي تـدريس المقـررات الدراسـية كافـة، بمـا يـضمن فـتح فكـر المتعلِّم وسـلوكه عبـر هـذه المـواد، علـى قـيم حقـوق الإنـسان. وهـذا يعنـي ألا نفكـر فـي تـدريس حقـوق الإنـسان بالقيـام ببنـاء مـنهج مـستقل بهـا ولا بإعـداد برنـامج أو كتـاب مخـصوص لهـا، بـل يُقـصد بهـا دمـج ثقافـة حقـوق الإنـسان فـي مناهج كـل مـادة دراسـية. وتعنى كذلك أن تكون حاضرة في صياغة أهداف كل مادة وفي اعتبار طرائق تـدريس كـل مـادة وفـي أسـاليب تعلُّم الطلبـة. ولهـذا المـستوى التدريـسي المندمج أربعـة أسـس وأبعاد هي:

- قابلية المواد الدراسية المختلفة لدمج قيم ثقافة حقوق الإنسان ومبادئها.
- اشـتراك مختلـف المـواد الدراسـية ووحـداتها مـع روح الثقافـة الحقوقيـة الإنسانية.
- توحيد التصور المنظم لتعامل المواد الدراسية مع حقوق الإنسان، تحقيقاً لانسجام ما يترسخ لدى المتعلِّم من هذه القيم.
- تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة ترسخ حقوق الإنسان على مستوى الوعي والسلوك لكل فرد.

٢. المستوى التربوي (التربية الشاملة)، الذي يسعى إلى تأسيس التربية على حقوق الإنسان في جميع الأماكن ابتداءً بالأسرة والعائلة والمدرسة والوطن. وفي كل هذه الأماكن ينبغي ترسيخ ما يؤسس لثقافة حقوق الإنسان وتعزيز ما يتم اكتسابه منها. ونجاح هذا المستوى شرط لنجاح المستوى التدريسي المندمج؛ فالمدرسة ليست وحدها معنية بتعليم حقوق الإنسان، بل هناك وسائل الإعلام والاتصال الحديثة التي تلعب دوراً كبيراً إيجابياً أو سلبياً. في هذا المستوى يتم نشر قيم حقوق الإنسان مثل الحرية والكرامة والمساواة والتسامح وغيرها في مختلف مراحل نمو الإنسان العقلي والوجداني والجسمي وعبر مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية مثل الأسرة والتعليم والنشاطات المدرسية ووسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية.

٣. المستوى الثقافي المجتمعي، وهو مهم، حيث لا يمكن نجاح المستويين الأول والثاني بدون انسجامهما مع ممارسة تشملهما وتستغرقهما، وهي الممارسة الثقافية. هذا المستوى هو الذي يؤسس ويؤطر كل عملية تربوية (التنشئة) وتعليمية (التدريس)، وخصوصاً على مستوى التصورات والمعارف والقيم.

بعض الجهود العالمية والعربية في التربية على حقوق الإنسان

في العقدين الماضيين، برزت عدد من التجارب في العالم العربي للتربية على حقوق الإنسان، إلا أنها تظل جهوداً متواضعة جداً مقارنةً بالجهود الدولية، وخاصةً تلك التي تتم في أمريكا الشمالية ودول أوروبا.

وباستعراض تجارب الدول يتّضح وجود فرق كبير جداً بين دول العالم المتقدم (أمريكا وأوروبا...) وبين دول العالم الإسلامي والعربي في الجهود والنشاطات المتعلِّقة بالتربية على حقوق الإنسان. ويُمكن تحديد هذا الفرق في الأبعاد التالية:

١. **البعد الزمني**، فقد بدأت دول أوروبا وأمريكا في جهودها نحو التربية على حقوق الإنسان مبكراً، مقارنةً بجهود الدول الإسلامية والعربية.

٢.	**البعد الجغرافي**، حيث أن جهود دول العالم المتقدم واسعة تشمل أكبر قدر ممكن من المساحة الجغرافية لبلدانها، إن لم يكن كل مساحتها. وهذا يعني أن جهود هذه الدول تُطبق على جميع مدنها وقراها. بينما نجد أن جهود العالم الإسلامي والعربي محصورة في عدد محدَّد من المؤسسات التعليمية وفي عدد قليل من المدن.

٣.	**البعد التخطيطي**، حيث ترتكز جهود دول العالم المتقدم على التخطيط الاستراتيجي والتنفيذي المرتبط بجداول زمنية. ومن ضمن هذا التخطيط اهتمَّت هذه الدول بعملية المتابعة والتقويم لتنفيذ هذه الخطط من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف برامج ونشاطات التربية على حقوق الإنسان في المؤسسات التعليمية. ولاعتماد هذه الدول على التخطيط الاستراتيجي والتنفيذي، فإنها تنجز أعمالها بسرعة وتحقق أهدافها الموضوعة لمشاريعها بسرعة أيضاً. أما جهود الدول الإسلامية والعربية فتتصف بضعف التخطيط الاستراتيجي، أو انعدامه في حالات كثيرة. ويُمكن وصف معظم جهود هذه الدول بالمبادرات الفردية التي لا يدعمها تخطيط شامل بالمعنى العلمي للتخطيط. كما أن درجة إنجازها متدنٍ السرعة، ولذلك نجد أنها تأخذ وقتاً طويلاً جداً في إنجاز أهداف يمكن إنجازها في وقت قصير.

٤.	**البعد التشريعي والتطبيقي**، حيث نجحت دول العالم المتقدم في الارتكاز على قوانين وطنية ومواثيق دولية خاصة بحقوق الإنسان جعلت التعريف بها وتقاسم الرؤية المشتركة حول تحقيقها هدفاً لجميع من لهم صلة بالعملية التربوية وهم الطالب والأستاذ والمسؤولون التربويون والأهالي. كما نجحت هذه الدول في تبنِّي قوانين وقائية وعقابية لمخالفة حقوق الإنسان. أما العالم الإسلامي والعربي فلا تزال ممارساتها للتربية على حقوق الإنسان في مجال التنظير الذي يبقى بينه وبين التطبيق فجوة كبيرة.

في إطار توضيح الجهود العالمية والإقليمية، يستعرض الصبيح وزملاؤه (١٤٢٩هـ) بعض القرارات والجهود الخاصة بالتربية على حقوق الإنسان بما يلي:

- اهتمام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بالتربية على هذه الحقوق ونشرها؛ حيث جاء في ديباجة الإعلان "... فإن الجمعية العامة تنشر هذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بوصفه المثل الأعلى المشترك الذي ينبغي أن تبلغه الشعوب وكافة الأمم، كما يسعى جميع أفراد المجتمع وهيئاته واضعين هذا الإعلان نصب أعينهم على الدوام ومن خلال التعليم والتربية إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات...". ولأجل تحقيق هدف التربية على حقوق الإنسان سعت الأمم المتحدة من خلال مؤسساتها، وعلى رأسها اليونسكو، إلى إنشاء مؤسسات خاصة لهذا الغرض، وعن طريق عقد المؤتمرات الدولية والإقليمية المتعلِّقة بالتربية على حقوق الإنسان. فمثلاً صدر عن اليونسكو في بداية الخمسينات الميلادية مذكرة بعنوان: "المقترحات العلمية لتدريس حقوق الإنسان للمدرسين" من أجل إعداد المعلِّمين في التعليم العام على تربية طلبتهم على الحقوق. وعقدت منظمة اليونسكو عدداً من المؤتمرات ركَّزت على التربية على حقوق الإنسان، منها مؤتمر طهران عام ١٩٧٦م الذي دعا جميع الدول إلى استخدام مناخات تربوية تساعد الشباب على احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق. ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الدولي الذي عُقد في فيينا عام ١٩٨٧م، حول تدريس حقوق الإنسان، والمؤتمر الذي عُقد في مالطا الذي أكَّد على أهمية تدريب وإعداد المعلِّمين على حقوق الإنسان، والمؤتمر الذي عُقد في كندا عام ١٩٩٣م، الذي قرر أن تعليم حقوق الإنسان هو في حد ذاته من حقوق الإنسان، والمؤتمر الذي عُقد في فيينا عام ١٩٩٣م وصدر فيه إعلان فيينا الذي أوصى بإعداد البرامج والأساليب الخاصة بالتوسُّع في تعليم حقوق الإنسان. كما حدَّدت الجمعية العامة للأمم المتحدة العقد من (١٩٩٥ إلى ٢٠٠٤م)، ليكون عقداً للتربية والتعلُّم على حقوق الإنسان، حيث دعت الأمم المتحدة الدول والمنظمات إلى تعزيز مبادئ التربية على حقوق الإنسان.

- قيام منظمة اليونسكو بنشاطات متعددة في مجال حقوق الإنسان، استوعبت هذه النشاطات ثلاث مجالات. المجال الأول: إعداد صكوك تشريعية لتعليم

حقوق الإنسان ومتابعة تنفيذها. من أهم هذه الصكوك: توصية عام ١٩٧٤م بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وإطار العمل المتكامل لعام ١٩٩٥م بخصوص التربية من أجل السلام، وحقوق الإنسان والديمقراطية. المجال الثاني: مساندة تطوير القدرات الإقليمية والوطنية من أجل التربية على حقوق الإنسان وتعزيز القيم والسلوك المتصل باحترام حقوق الإنسان. وتتحدَّد هذه المساندة بتنقيح المناهج والكتب الدراسية، والتدريب على التعليم على حقوق الإنسان في الأنظمة التعليمية، وإعداد مواد تعليمية وتدريبية ومبادئ توجيهية للمعلِّمين. المجال الثالث: الترويج الإعلامي لتعليم حقوق الإنسان وإقامة الشبكات في هذا المجال. يأتي على رأس الأساليب الترويجية عقد الندوات وحلقات العمل والمؤتمرات الدولية والإقليمية والوطنية المتعلِّقة بالتربية على حقوق الإنسان. ومن ضمن الأساليب للترويج، نشر المعلومات الخاصة بها وإعداد الموارد البشرية والإسهام في بناء المقررات وتوفير التعليم والتدريب المناسب في هذا المجال. من هذه الشبكات مشروع شبكة المدارس المنتسبة، وهي شبكة دولية للمدارس التي تم إنشاؤها عام ١٩٥٣م، وشبكة الكراسي الجامعية لليونسكو، التي تضم كراسي اليونسكو الجامعية في مجالات حقوق الإنسان والديمقراطية والسلام الساعية إلى دعم الخبرات الأكاديمية في حقوق الإنسان. ومنها شبكة المؤسسات البحثية والتدريبية في مجال حقوق الإنسان، التي تهدف إلى تطوير التعاون مع هذه المؤسسات وفيما بينها ويصدر عنها كل سنتين الدليل العالمي للمؤسسات البحثية والتدريبة في مجال حقوق الإنسان.

- تهيئة المناخ التربوي المناسب في مؤسسات التعليم، بحيث يكفل وجود مناخ يشجع ويُطبق حقوق الإنسان. وفي هذا الاتجاه، أقر وزراء التربية في الدورة رقم (٤٤) في المؤتمر الدولي للتربية في صيف عام ١٩٩٤م إطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان. تضمَّن هذا الإطار ما يلي:

- اتخاذ التدابير المناسبة التي تقوم على تهيئة البيئات التربوية التي تساعد على نجاح التربية من أجل التفاهم الدولي، ولكي تصبح هذه المؤسسات أماكن مثالية لممارسة التسامح والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان واحترام التنوع الثقافي.
- إيجاد مبادئ وأساليب تربوية تُسهم في بناء شخصيات الطلبة وحثِّهم على احترام الآخرين ونصرة السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية.
- اتخاذ كافة التدابير للقضاء على كل أشكال التمييز (مباشرة وغير مباشرة) ضد النساء في النظم التعليمية، وتطبيق الإجراءات التي تساعدهن على تنمية مواهبهن وقدراتهن.
- تحسين المناهج التعليمية ومحتويات الكتب الدراسية والمواد التعليمية بما في ذلك التقنيات الحديثة بحيث تساعد المؤسسات التعليمية على تنشئة مواطنين متضامنين ومنفتحين على الثقافات الأخرى، ويقدِّرون قيمة الحرية ويحترمون كرامة الإنسان واختلاف البشر، وبوسعهم علاج وحل النزاعات بالتفاهم والتحاور... أي بدون عنف.
- تدريب المعلِّمين والقادة التربويين على آداب المهنة والتربية المدنية والأخلاقية والتنوع الثقافي والقواعد والمعايير الوطنية المعترف بها دولياً والخاصة بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية.
- تشجيع وضع استراتيجيات ابتكارية لمواجهة التحدِّيات المتجددة التي تعوق إعداد مواطنين مسؤولين ملتزمين بالسلام وحقوق الإنسان والديمقراطية والتنمية المستدامة، واتخاذ ما يلزم من تدابير لاحترام هذه الاستراتيجيات وتنفيذها وتقويمها.

• ظهور مبادرات ونشاطات متنوعة من الدول العربية في السنوات الأخيرة للتعريف بمفاهيم حقوق الإنسان والتدريب عليها. من هذه المبادرات عقد المؤتمرات

والندوات المتعلِّقة بالتربية على حقوق الإنسان، ودمج مفاهيم هذه الحقوق في مناهج التعليم. من هذه الندوات: الندوة الإقليمية التي نظمها اتحاد المحامين العرب عام ١٩٨٧ تحت موضوع: "التربية على حقوق الإنسان وتطوير العلوم التقنية في الجامعات العربية". والندوة الإقليمية المشتركة بين اتحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسان واليونسكو في القاهرة عام ١٩٨٩م، تحت موضوع: "التعليم والإعلام والتوثيق في مجال حقوق الإنسان". وندوة عمداء الكليات في الحقوق في الوطن العربي في تونس عام ١٩٩١م حول "تدريس حقوق الإنسان". والندوة العربية حول "التربية على حقوق الإنسان" في بيروت عام ١٩٩٧م. والمؤتمر الإقليمي حول "التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية" الذي نظمته وزارة حقوق الإنسان المغربية في الرباط عام ١٩٩٩م، وقد أقر المؤتمر وثيقة الرباط من أجل استراتيجية عربية للتربية على حقوق الإنسان. والدورة التدريبية لدمج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية في التعليم الأساسي التي نظمها المعهد العربي لحقوق الإنسان في الدار البيضاء عام ١٩٩٩م. وندوة بيروت الثامنة حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية بالتعليم الثانوي عام ٢٠٠٣م، التي نظمها المعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع وزارة الثقافة اللبنانية وبدعم من الاتحاد الأوروبي والمنظمة الدولية للفرنكوفونية واليونسكو. وورشة العمل على حقوق الإنسان في المنهج الدراسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي عام ٢٠٠٤م.

- على مستوى التجارب التعليمية الموثقة في الدول العربية، تبرز بعض التجارب، منها تجربة المملكة المغربية، وتجربة الجمهورية التونسية، وتجربة المملكة الأردنية الهاشمية. في المملكة المغربية قامت وزارة التربية الوطنية بتوقيع اتفاقية مع وزارة حقوق الإنسان بالمغرب عام ١٩٩٤م بهدف تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في البرامج والمناهج الدراسية في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وترسيخ ثقافتها داخل المحيط المدرسي. بدأ البرنامج عام ١٩٩٥م، ومر بثلاث مراحل. أولاً: مرحلة الإعداد

التي استمرت خمس سنوات، تم فيها تشكيل اللِّجان وتنظيم البرنامج في صورته الأولية وإعداد الإطار النظري له وإعداد الوسائل التعليمية وأدوات العمل، وإعداد المؤشرات المرجعية (مؤشرات الأداء) وتوفير المراجع وإعداد المنفذين للبرنامج. واشتملت هذه المرحلة أيضاً على إصدار المذكرات الوزارية التي تعرِّف بالبرنامج وأهدافه. أما المرحلة الثانية فكانت مرحلة التجريب التي طُبقت في العام الدراسي ٢٠٠٠ – ٢٠٠١م، والتي تم فيها تجريب البرنامج على عينة مكونة من (١٨) مدرسة. والمرحلة الثالثة كانت مرحلة التعميم عام ٢٠٠١م. في هذه المرحلة تم دمج الوحدات الدراسية المتعلِّقة بالتربية على حقوق الإنسان ضمن (٥) مقررات دراسية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وفي هذه المرحلة أيضاً تم تنفيذ البرنامج للمتابعة والتقويم حتى عام ٢٠٠٤م. أما التجربة التونسية فقد نص البرنامج التربوي فيها على التربية على حقوق الإنسان والمحافظة عليها والدفاع عنها. سار البرنامج في تونس وفق الخطوات التالية: أولاً: مراجعة المناهج والكتب الدراسية وإعادة النظر في محتوياتها، وإعادة تأليف الكتب المدرسية وإبعاد كل ما يتعارض مع حقوق الإنسان بناءً على الاتفاقيات الخاصة بالتربية على حقوق الإنسان. ثانياً: تدريب المعلِّمين على تدريس حقوق الإنسان. ثالثاً: تدريس وحدة خاصة بحقوق الإنسان في كل التخصصات التعليمية في التعليم الجامعي. رابعاً: إدراج تعليم حقوق الإنسان في مناهج مدارس ترشيح المدرسين. أما برنامج المملكة الأردنية الهاشمية فقد ارتكز على قانون التربية والتعليم في الأردن رقم (٣) لعام ١٩٩٤م الذي يؤكِّد على أهمية الوحدة الوطنية وحقوق الإنسان. تضمَّن برنامج الأردن في التربية على حقوق الإنسان، تحديد مصفوفة تتضمَّن (٣٠) مفهوماً تتعلَّق بحقوق الإنسان ضمن (٦) مجالات رئيسة هي: الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية والتعاون والتضامن والتسامح الإنساني. كما اقترحت المصفوفة التعليمية تحديد آليات لدمج هذه المفاهيم في المناهج والكتب الدراسية والنشاطات التعليمية.

الدراسات والأبحاث السابقة

استجابة لتوصيات المؤتمرات والندوات وورش العمل المنعقدة في الدول العربية بخصوص التربية على حقوق الإنسان (ومنها الندوات التي قام بها المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩١م، ١٩٩٧م، ٢٠٠٩م)، قام عدد من الباحثين بإجراء دراسات متنوعة على مستوى التعليم العالي. ركَّزت معظم هذه الأبحاث على درجة توافر وتضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم، وبدرجة أقل، على مستوى وعي الطلبة بمفاهيم حقوق الإنسان. وقدم عددٌ قليلٌ من الأبحاث تصورات مقترحة للتربية عليها.

اهتم عدد من الباحثين بدراسة موضوعات تتعلَّق بحقوق الإنسان في التعليم العالي، وقد سجلت جمهورية مصر العربية العدد الأكبر من هذه الأبحاث. بعض هذه الأبحاث تناولت حقوق الإنسان من حيث العمومية، وبعضها ركَّز على جوانب أو حقوق بعينها. كما اهتمَّت بعض الأبحاث بتحديد درجة وعي طلبة الجامعة بحقوق الإنسان، وقدَّم بعضها تصورات مقتضبة للتربية عليها. إلا أن معظم الأبحاث ركَّزت على الجانب المعرفي بحقوق الإنسان دون إعداد تصورات شاملة لتنمية حقوق الإنسان من حيث المفهوم والممارسة والتطبيق، وتجريب هذه التصورات أو تحكيمها والتثبُّت من صلاحيتها.

من الكتابات التي تناولت حقوق الإنسان في التعليم العالي بشكل مجمل، دراسة نهى عبدالكريم (٢٠٠٤م) بعنوان: "حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية" وهي دراسة تنظيرية اهتمَّت في أحد محاورها بالكتابة عن واقع تعليم حقوق الإنسان في بعض الجامعات العربية، مستندة في هذا الحديث على دراسة تطبيقية قام بها المعهد العربي لحقوق الإنسان عام ٢٠٠٠م، مستعرضاً فيها (٢١) جامعة في كل من مصر والأردن وتونس وسوريا والسودان والعراق والإمارات والكويت والمغرب والجزائر. وتوصَّلت الدراسة إلى أن (٥) جامعات عربية تدرس مفاهيم حقوق الإنسان في مقرر مستقل، وبقية الجامعات تدرس موضوعاتها ضمن مقررات أخرى، وأن الوقت المخصص

لتدريس هذه المفاهيم تراوح من ٤ ٪ إلى ٤٠ ٪، أي ما بين ساعة و (٣) ساعات أسبوعية. وفي دراسة مشابهة، ولكن على مستوى وطن واحد هو المملكة العربية السعودية، قام الحسين (١٤٢٨هـ) باستقصاء مقررات الثقافة الإسلامية في بعض مؤسسات التعليم العالي (جامعات وكليات عسكرية ومدنية) لتحديد ما احتوته هذه المقررات من موضوعات تتعلَّق بحقوق الإنسان، معتمداً على توصيف هذه المقررات. ووجدت الدراسة أن بعض الكليات والجامعات تقوم بتدريس حقوق الإنسان في مقرر مستقل، وهي كلية الشريعة بالإحساء التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكلية الشريعة في القصيم، وكلية الملك فهد الأمنية بالرياض وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الطائف. وهناك مؤسسات تُدرس موضوعات حقوق الإنسان ضمن مقررات أخرى، وهي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك خالد وجامعة طيبة. وهناك عدد من المؤسسات لم تقم بتدريس موضوعات حقوق الإنسان، يأتي على رأسها كليات المعلمين وكليات التربية للبنات والكليات العسكرية (كلية الملك عبدالعزيز الحربية، وكلية الملك فيصل الجوية، وكلية الملك فهد البحرية، وكلية الدفاع الجوي، وكلية الملك خالد العسكرية).

وهناك أبحاث تناولت دراسة حقوق معينة ودرجة تطبيقها في بلدان بعينها. وشبيهة لهذه الأبحاث، هناك دراسات تناولت حقوق الإنسان في بعض مؤسسات التعليم العالي في دول عربية منفردة. من هذه الأبحاث، دراسة النيفاني (٢٠٠٤م) حول واقع ممارسات حق المرأة اليمنية في التعليم، ودراسة عبد الحميد (١٩٩١م) حول حق التعليم في مصر. وعلى الصعيد الجامعي، تناولت دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٨م) ودراسة سلطان ومجاهد (٢٠٠٨م) ودراسة بدوي (٢٠٠٤م) حقوق الإنسان في إحدى الجامعات المصرية. كل هذه الدراسات توصَّلت إلى نتائج متشابهة.

ففي مصر توصَّلت دراسة عبد الحميد (١٩٩١م) إلى وجود فجوة بين ما احتواه القانون من حق مضمون في التعليم والتطبيق. وفي نفس الاتجاه أثبتت دراسة النيفاني (٢٠٠٤م) أنه على الرغم من احتواء القانون اليمني لحق المرأة في التعليم إلا أن واقع البلد يشير إلى فجوة بين مكتوب القانون التطبيق الفعلي الذي يُظهر تدنٍ ملحوظ في تطبيق حق التعليم للمرأة على أرض الواقع.

وعلى مستوى الجامعات أثبتت دراسة بدوي (٢٠٠٤م) وجود نسبة كبيرة من طلبة جامعة طنطا يتدنى الوعي لديهم بقيمة الكرامة الإنسانية والحرية والمساواة والتسامح، مع وجود تناقض في مستويات الوعي بهذه القيم لدى الطلبة، ووجود فوارق بين الإناث والذكور؛ حيث لم تأت مواقف الطلبة حول قيم هذه الحقوق متسقة ومجمعاً على أهميتها. وهذا يؤكِّد على أن الجامعة لم تتمكَّن من تأسيس الوعي بحقوق الإنسان لدى طلبتها بشكل يمكِّنهم من اتخاذ مواقف واضحة ومتسقة نحو هذه القيم. ومتأخراً عن هذه الدراسة، ولكن في نفس الجامعة – وفي قسم التاريخ، أثبتت دراسة الفقي وإمبابي (٢٠٠٩م) أن ثقافة الطلبة بحقوق الإنسان كانت متدنية وأن تعرضهم لبرنامج صُمم لهذا الغرض ساهم في تنميتها لديهم.

وفي مجال حقوق المرأة في الإسلام اهتمَّت دراسيتين في مصر، إحداهما شملت أكثر من جامعة مصرية، وهي دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٨م) والأخرى خاصة بجامعة الأزهر فقط، وهي دراسة سلطان ومجاهد (٢٠٠٨م). أثبتت الدراسة الأولى (عبد اللطيف، ٢٠٠٨م) قصور التعليم الجامعي في مصر بالتوعية بحقوق المرأة في الإسلام. وأكَّدت دراسة سلطان ومجاهد (٢٠٠٨م) تدني وعي طالبات جامعة الأزهر بحقوق المرأة في الإسلام (المساواة وعمل المرأة، والميراث والطلاق) حيث لم تكن عالية، بل متوسطة وأقل من متوسطة.

وهناك محاولة من بعض الباحثين لإعطاء مقترحات تساعد مؤسسات التعليم العالي في الإسهام في تنمية حقوق الإنسان سواء على مستوى الجامعة ككل أو

مستوى إحدى الكليات أو التخصصات. من هؤلاء الباحثين البلعاوي (٢٠٠١م) الذي ركَّز على دور المنظمات العربية غير الحكومية في التربية على حقوق الإنسان مركِّزاً في بحثه على مفاهيم حقوق الإنسان ومبيِّناً المعوِّقات التي تحول دون ذلك، مُحدداً إياها بمعوِّقات فكرية وتربوية وسياسية وقانونية واجتماعية. أما الباحثة شادية الكيلاني (٢٠٠٣م) فقد توصَّلت، من خلال استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كليات التربية في مصر إلى أهمية تعليم حقوق الإنسان في هذه الكليات محددة عدة مبادئ لتعليمها، منها: تضمين محتوى حقوق الإنسان في مناهج كليات التربية وتنمية الحس الإنساني لدى الطلبة، وجعل المدخل الديني أحد المداخل الأساسية لتعميق احترام حقوق الإنسان، وضرورة أن يستهدف التربية على حقوق الإنسان بناء مشاعر إيجابية لدى الطلبة، وأن يركِّز في تعليم حقوق الإنسان على موضوعات محددة بحيث تُتاح للطلبة مناقشة أكثر عمقاً حول هذه الموضوعات.

ومن الموضوعات التي اهتمَّت بها أبحاث حقوق الإنسان في التعليم العالي، التدريب على تدريس حقوق الإنسان. حيث أثبتت دراسة الهام عبد الحميد (٢٠٠٤م) وجود أثر إيجابي من حيث استيعاب مفاهيم حقوق الإنسان ومن حيث التطبيق على المعيدين والتربويين الذين تعرضوا لبرنامج تربوي في جامعة القاهرة موصية بالاهتمام بالبرامج التربوية التي تتعلَّق بالتدريس الفعَّال لحقوق الإنسان في المرحلة الجامعية.

الإجراءات البحثية للدراسة ونتائجها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلتها، والتَّوصل إلى قائمة بحقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية، وتحديد درجة توافر هذه الحقوق في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن ثم إعداد التصوُّر المقترح لتضمينها في المناهج وتدريسها ودمج تقنية المعلومات الحديثة في تعلّمها. وقد اعتمدت الدراسة عدداً من الإجراءات البحثية

الخاصة بإجابة كل سؤال من أسئلتها. وفيما يلي استعراضاً للإجراءات البحثية والنتائج التي توصّلت إليها الدراسة.

قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية

للإجابة على سؤال الدراسة "ما حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية؟" تم القيام بعدد من الإجراءات البحثية.

الإجراءات البحثية التي تم اعتمادها

تكوّنت الإجراءات البحثية الخاصة بتحديد قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في مؤسسات التعليم العالي من الخطوات التالية:

١. استعراض الأدبيات (الأبحاث والكتب ومستندات المؤتمرات العلمية والندوات المطبوعة والإلكترونية) المتعلِّقة بحقوق الإنسان في الإسلام.

٢. استعراض قوائم حقوق الإنسان في المواثيق العالمية والإسلامية والعربية، وأهمها:

- ميثاق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٨م.
- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية الصادر عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٦٦م.
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة عام ٢٠٠٠م.
- الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان "ميثاق القاهرة" الصادر عن منظمة مؤتمر العالم الإسلامي عام ١٩٩٠م.
- الميثاق العربي لحقوق الإنسان الصادر عن جامعة الدول العربية عام ٢٠٠٤م.

٣. تحديد قائمة مقترحة بحقوق الإنسان التي يمكن تدريسها في المرحلة الجامعية. وقد تم الاستناد إلى ما يلي لتحديد هذه القائمة المقترحة:

- الأدبيات والمواثيق السابق ذكرها في (١، ٢).
- مواصفات الطلبة في المرحلة الجامعية (مواصفات النمو المختلفة: الإداركية والعقلية والجسمية والثقافية...) من أجل تحديد قائمة قابلة للتعلُّم من قِبل هؤلاء الطلبة وقابلة للتطبيق.

٤. تحكيم القائمة المقترحة في (٣) عن طريق عرضها على (٣٠) مختصاً في التربية الإسلامية والعلوم الشرعية، ومناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية، والتربية، وحقوق الإنسان، والتعليم العالي. ولتحكيم القائمة المقترحة تم اعتماد ما يلي:

- أداة تحكيم المختصين من أجل إبداء مرئياتهم، بناءً على خبراتهم المتنوعة، في القائمة المقترحة من حيث: مناسبتها للتعليم في المرحلة الجامعية، وأهميتها للتعليم في هذه المرحلة، وتوافقها مع الفئة المستهدفة وهم الطلبة في المرحلة الجامعية (انظر الجدول رقم ١). كما اشتملت الأداة على أسئلة مفتوحة تتطلَّب من المحكِّمين إبداء وجهة نظرهم في: إفراد حقوق محددة لفئات خاصة (مثل حقوق الآباء والأبناء، والزوجية...الخ)، وإفراد حقوق خاصة بغير المسلمين. وقد تم التعامل مع الأداة عن طريق إرسالها للخبير أولاً ثم مناقشتها معه لاحقاً.

٥. إعداد القائمة في صورتها النهائية بناءً على تحكيم الخبراء لها.

النتيجة (قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية)

الجدول رقم (١) يوضح رأي المحكِّمين في قائمة حقوق الإنسان المقترحة

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
١.	حق ممارسة الدين والمعتقد	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (٢)
٢.	حق ممارسة العبادة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (١)
٣.	حق الحياة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٤)
٤.	حق حفظ النفس	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٣)
٥.	حق المساواة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٣٠	%٧٠	مع الحق رقم (١٠)
٦.	حق الكرامة الإنسانية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٣٠	%٧٠	مع الحق رقم (٨)
٧.	حق الحرية (ضد العبودية)	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
٨.	حق الخصوصية الشخصية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٣٠	%٧٠	مع الحق رقم (٦)
٩.	حق الدفاع عن النفس	%٨٠	%٢٠	%٨٠	%٢٠	%٨٠	%٢٠	%٢٠	%٨٠	مع الحق رقم (٣ و ٤)
١٠.	حق العدالة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٣٠	%٧٠	مع الحق رقم (٥)
١١.	حق الأهلية الشخصية والقانونية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
١٢.	حق العمل	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
١٣.	حق التكافل الاجتماعي	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٤)
١٤.	حق الضمان الاجتماعي	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٣)
١٥.	حق المواطنة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٦)

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
.١٦	حق التمتع بالجنسية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٥)
.١٧	حق الملكية (التملك)	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
.١٨	حق الزواج	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٩)
.١٩	حق تكوين أسرة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (١٨)
.٢٠	حقوق الزوج	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (٢١)
.٢١	حقوق الزوجة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (٢٠)
.٢٢	حقوق الأطفال	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (٢٣)
.٢٣	حق الأمومة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠	%٩٠	مع الحق رقم (٢٢)

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
٢٤.	حقوق الوالدين	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
٢٥.	حق التربية والتعليم	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
٢٦.	حق التقاضي والمحاكمة العادلة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
٢٧.	حق التنقل والسفر	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
٢٨.	حق العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٩٠	%١٠	منفرد
٢٩.	حق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الخلقية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٩٠	%١٠	منفرد

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
٣٠.	حق حماية الحقوق الفكرية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد
٣١.	حق الحرية في التعبير عن الرأي	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٣٢)
٣٢.	حق المشاركة السياسية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٣١)
٣٣.	حق تقلد الوظائف العامة	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٣٤)
٣٤.	حق المشاركة في إدارة شؤون البلاد	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%١٠٠	مع الحق رقم (٣٣)
٣٥.	حق الرعاية الصحية	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	منفرد

م	الحق	درجة مناسبته للتعليم في المرحلة الجامعية		درجة أهمية تعليمه في المرحلة الجامعية		درجة مناسبة تعليم الحق للفئة العمرية (الطلبة الجامعيين)		تعليم الحق منفرداً أو مدمج مع حق آخر		
		مناسب	غير مناسب	مهم	غير مهم	متوافق	غير متوافق	منفرد	مدمج	مدمج مع
٣٦.	حقوق الأهل والأقارب	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	منفرد
٣٧.	حقوق الميت	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	منفرد
٣٨.	حقوق أسرى الحرب	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	٠%	منفرد

أسئلة مفتوحة الرجاء إبداء رأيك في المواضيع التالية	
الموضوع	رأي المحكّم
إفراد حقوق محددة لفئات خاصة (مثل الأبناء، الآباء، الزوج والزوجة، الأصحاب والمعارف، المرأة...الخ).	
إفراد غير المسلمين بحقوق الإنسان	

جدول رقم (١): نتائج تحكيم الخبراء لقائمة حقوق الإنسان التي ينبغي التربية عليها في التعليم الجامعي

يتّضح من الجدول رقم (١) ومن استجابة المختصين للأسئلة المفتوحة في أداة تحكيم الخبراء لقائمة حقوق الإنسان ما يلي:

١. مناسبة وأهمية جميع الحقوق المقترحة.

٢. اقترح المحكّمون دمج بعض الحقوق المتشابهة وجعلها في حق واحد، وذلك كما يلي:

- دمج "حق ممارسة الدين والمعتقد" و"حق ممارسة العبادة" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق ممارسة الدين والمعتقد والعبادة".
- دمج "حق الحياة" و"حق حفظ النفس" و"حق الدفاع عن النفس" لتصبح حقاً واحداً باسم "حق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان". وأن يتم الحديث عن حق الدفاع عن النفس ضمن حق حفظ النفس، لأن حفظ النفس يشتمل على الدفاع عن النفس.
- دمج "حق المساواة" و"حق العدالة" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق المساواة والعدالة".

- دمج "حق الكرامة الإنسانية" و "حق الخصوصية الشخصية" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية".
- دمج "حق التكافل الاجتماعي" و "حق الضمان الاجتماعي" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق التكافل والضمان الاجتماعي".
- دمج "حق المواطنة" و "حق التمتع بالجنسية" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق التمتع بالمواطنة والجنسية".
- دمج "حق الزواج" و "حق تكوين أسرة" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق الزواج وتكوين أسرة".
- دمج "حق الزوج" و "حق الزوجة" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حقوق الزوجية".
- دمج "حق الحرية في التعبير عن الرأي" و "حق المشاركة السياسية" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي".
- دمج "حق تقلد الوظائف العامة" و "حق المشاركة في إدارة شؤون البلد" ليصبحا حقاً واحداً باسم "حق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلد الوظائف العامة".
- دمج "حق الأمومة" و "حق الطفولة" في حق واحد باسم "حقوق الأمومة والطفولة".

٣. اقترح المحكِّمون إضافة الحقوق التالية في قائمة الحقوق (بشرط أن يتم بيان أن هذه الحقوق هي حقوق إضافية لأشخاص معينين تُضاف إلى الحقوق العامة المضمونة لهم): حق الأهل والأقارب، وحقوق كبار السن، وحقوق الخدم، وحق ولي الأمر، وحقوق الجار، وحقوق اليتيم، وحقوق الأصدقاء والمعارف، وحقوق المرأة، وحقوق الأبناء.

٤. يرى المحكِّمون إفراد غير المسلمين بحقوق خاصة بهم، بشرط إيضاح أن الحقوق العامة الأخرى تنطبق عليهم.

بعد الإنتهاء من الإجراءات البحثية الخاصة بتحديد قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي التربية عليها في التعليم الجامعي، تم التوصُّل إلى عدد من الحقوق تندرج تحت قسمين هما:

أولاً: الحقوق المشتركة: وهي التي يشترك فيها كل الأفراد بغض النظر عن جنسهم وسنِّهم ودينهم ووضعهم الاجتماعي. وهذه الحقوق المشتركة تنقسم إلى:

أ- حقوق أساسية: حق المعتقد والدين وممارسة العبادة، وحق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان، وحق المساواة والعدالة، وحق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية، وحق الحرية (ضد العبودية).

ب- حقوق ثقافية واجتماعية ومدنية: حق العمل، وحق التَّمتع بالمواطنة والجنسية، وحق التكافل والضمان الاجتماعي، وحق التملُّك (الملكية)، وحق الزواج وتكوين أسرة، وحق التَّنقل والسفر، وحق الرعاية الصحية، وحق العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي، وحق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الأخلاقية، وحق حماية الحقوق الفكرية.

ج- حقوق تربوية وتعليمية: حق التربية والتعليم.

د- حقوق قانونية: حق التَّمتع بالأهلية الشخصية والقانونية، وحق المقاضاة والمحاكمة العادلة.

ه- حقوق سياسية: حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي، وحق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلد الوظائف العامة.

ثانياً: الحقوق الخاصة: وهي حقوق استوجبتها خصوصية معينة أو وضع أو اعتبار معين، كالقرابة والمسكن والدين، وهي حقوق تُضاف إلى الحقوق المشتركة. وهذه الحقوق هي: حق ولي الأمر، وحقوق الجار، وحقوق الأهل والأقارب، وحقوق الميت،

وحقوق أسرى الحرب، وحقوق الطفولة والأمومة، وحقوق الأبناء، وحقوق الوالدين، وحقوق الزوجية، وحقوق كبار السن، وحقوق المرأة، وحقوق غير المسلمين، وحقوق اليتيم، وحقوق الخدم، وحقوق المعارف والأصدقاء.

درجة توافر قائمة حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

للإجابة على السؤال البحثي "ما درجة توافر حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم اعتماد إجراءات بحثية. وفيما يلي بيان هذه الإجراءات والنتائج التي تم التَّوصل إليها.

الإجراءات البحثية التي تم اعتمادها

لتحديد درجة توافر قائمة حقوق الإنسان في محتويات مناهج المتطلبات الجامعية العامة، تم القيام بالإجراءات البحثية التالية:

١. حصر جميع مقررات المتطلبات الجامعية العامة. وكان السبب في تحديد هذه المقررات بالتحليل لأنها هي المقررات التي يقوم بدراستها جميع الطلبة في الجامعة بغض النظر عن الكليات والأقسام الأكاديمية التي ينتمون إليها دراسياً. ولأنها هي المقررات التي يُمكن أن تحتوي على موضوعات عن حقوق الإنسان، بعكس المقررات ذات الطبيعة المتخصصة في البرامج الأكاديمية في المرحلة الجامعية.

٢. تحديد المراجع والكتب المقررة في هذه المقررات الدراسية العامة باعتماد توصيف هذه المقررات المعتمدة في العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.

٣. إعداد نماذج التحليل الكيفي والكمي لمحتويات المقررات الدراسية (انظر الملحق رقم ١ والملحق رقم ٢).

٤. تحكيم نموذج التحليل وتجربته للتأكُّد من ثباته ومصداقيته. وقد تم تجربته على تحليل (١٠) كتب من مقررات أخرى غير داخلة ضمن مقررات المتطلبات

العامة، من قِبل (٣) محلّلين، الذين توصلوا إلى نفس النتيجة مما دلَّ على ثبات نموذج التحليل.

٥. إعداد دليل إرشادي للتحليل من أجل أن يكون دليلاً موحَّداً لعملية التحليل من قِبل كل المحللين. اشتمل الدليل على المعنى والمفهوم الأساسي المؤيد للحق والمعاني والمفاهيم المرادفة له، والمعنى والمفهوم الأساسي المعارض للحق والمعاني والمفاهيم المرادفة المعارضة للحق.

٦. تحليل محتويات المقررات الدراسية عن طريق أربعة محلِّلين مساعدين تم تدريبهم على عمليات التحليل. وقد تم اعتماد المفهوم الذي تُعبر عنه الجملة الكاملة وحدةً للتحليل.

٧. اعتماد معيار موحَّد لإعطاء حكم على درجة توافر المناهج على حقوق الإنسان. هذا المعيار يتكوَّن من أربعة مستويات هي:

- توافر كبير: عندما يتم الحديث عن الحق بشكل مباشر (أي أن يتم الحديث عن الحق صراحةً) ويتم التطرق إلى الجوانب المهمة في الحق (مثل مفهوم الحق، وأحقية الإنسان في الحصول عليه، والأدلة عليه وبعض الأمثلة على تطبيقاته)، وعندما يأتي الحق في المنهج في هيئة عنوان مستقل أو عنوان فرعي.
- توافر قليل: عندما يتم الحديث عن الحق بشكل مباشر، ولكن ليس بشكل شامل، كأن تأتي الإشارة إليه في هيئة جملة أو جمل ضمنية لا تحتوي على مفهوم الحق وأدلته وأمثلته. وإنما تكتفي بذكر أحقية الإنسان للحق أو ذكر الحق صراحةً في جملة أو أكثر (مثلاً أن يُقال إن ممارسة المعتقد والدين والعبادة حق مشروع للإنسان).
- توافر ضعيف: عندما يتم الحديث عن عبارات متشابهة لعبارات الحق لكن بدون التصريح بأنه حق، أي بشكل غير مباشر وفي هيئة عنوان مستقل أو عنوان فرعي. مثلاً عندما يتم الحديث عن التعليم وأهميته وأساليبه ودور الدولة في

توفيره، ويكون ذلك في هيئة عنوان مستقل أو فرعي، دون التطرق صراحةً إلى أن التعليم حق مشروع للإنسان.

- توافر متدنٍ جداً: عندما يتم إيراد عبارات تحتوى على اسم الحق (مثلاً ممارسة العبادة) بدون التصريح إلى أنه حق (أي بدون ذكر أن ممارسة العبادة حق مشروع للإنسان) ويكون ذلك في هيئة جملة أو جمل ضمنية. فمثلاً عند الحديث عن موضوع معين، وفي أثناء الحديث تأتي في جملة أو أكثر أكثر عن ممارسة العبادة وواجب الدولة في توفير دور العبادة أو المساجد. فإن هذا يُعتبر إشارة غير مباشرة عن حق ممارسة العبادة، وهذه الإشارة قد لا يفهم منها القارئ أنها تنص على ممارسة حق العبادة. ويُمكن أن يُطلق على هذا المستوى بالمنعدم أيضاً.

النتائج (درجة توافر حقوق الإنسان في المقررات الجامعية العامة)

هناك عدد من النتائج تمثِّل الإجابة على الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيس الأول، وهذه النتائج كما يلي:

أولاً: تأييد أو معارضة مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لحقوق الإنسان

الجدول رقم (٢) يوضّح درجة وجود تأييد أو معارضة لحقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحق	الورود المؤيد		الورود المعارض	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
حق المعتقد والدين وممارسة العبادة.	٥٢	١٠٠%	٠	٠%
حق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان.	٥٧	١٠٠%	٠	٠%
حق المساواة والعدالة.	٣٣	١٠٠%	٠	٠%
حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية.	٧١	١٠٠%	٠	٠%
حق الحرية (ضد العبودية).	١٧	١٠٠%	٠	٠%
حق العمل.	١٠	١٠٠%	٠	٠%
حق التمتع بالمواطنة والجنسية.	١	١٠٠%	٠	٠%
حق التكافل والضمان الاجتماعي.	٩٥	١٠٠%	٠	٠%
حق التملُّك (الملكية).	٣١	١٠٠%	٠	٠%
حق الزواج وتكوين أسرة.	٦	١٠٠%	٠	٠%
حق التنقل والسفر.	٣	١٠٠%	٠	٠%
حق الرعاية الصحية.	١	١٠٠%	٠	٠%
حق العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي.	٦	١٠٠%	٠	٠%
حق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الأخلاقية.	٣	١٠٠%	٠	٠%
حق حماية الحقوق الفكرية.	٢	١٠٠%	٠	٠%
حق التربية والتعليم.	٥	١٠٠%	٠	٠%
حق التمتع بالأهلية الشخصية والقانونية.	١	١٠٠%	٠	٠%
حق المقاضاة والمحاكمة العادلة.	٢٤	١٠٠%	٠	٠%
حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي.	٦	١٠٠%	٠	٠%

الحق	الورود المؤيد		الورود المعارض	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
حق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلد الوظائف العامة.	١	١٠٠٪	٠	٠٪
حق ولي الأمر.	٢	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الجار.	٦	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الأهل والأقارب.	١٨	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الميت.	٥	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق أسرى الحرب.	١	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الطفولة والأمومة.	٤٥	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الأبناء.	١٨	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الوالدين.	٣٠	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الزوجية.	٤٣	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق كبار السن.	٧	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق المرأة.	٠	٠٪	٠	٠٪
حقوق غير المسلمين.	٤	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق اليتيم.	٩	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق الخدم.	١٠	١٠٠٪	٠	٠٪
حقوق المعارف والأصدقاء.	١٦	١٠٠٪	٠	٠٪
المجموع	٦٣٩	١٠٠٪	٠	٠٪

جدول رقم (٢): مقارنة بين تأييد ومعارضة حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

من الجدول رقم (٢) يتَّضح أن مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لا يوجد فيها ما يعارض حقوق الإنسان. فقد كانت كل النصوص الواردة في هذه المناهج سواء كانت في شكل جمل فرعية أو جمل ضمنية، مؤيدةً للحقوق.

ثانياً: درجة توافر حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الجدول رقم (٣) يوضّح درجة ورود حقوق الإنسان في مقررات المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحق	كيفية ونوع الورود في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	
حق المعتقد والدين وممارسة العبادة.		٣ (٦%)	١ (٢%)	٢ (٤%)	٦ (١٢%)	٤٠ (٧٦%)	٥٢ (١٠٠%)
حق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان.		٥ (٩%)	٤ (٧%)	١٤ (٢٥%)	٢ (٤%)	٣٢ (٥٥%)	٥٧ (١٠٠%)
حق المساواة والعدالة.		٥ (١٥%)	٣ (٩%)			٢٥ (٧٦%)	٣٣ (١٠٠%)
حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية.		٤ (٦%)	٥ (٧%)	٧ (١٠)	١ (١%)	٥٤ (٧٦%)	٧١ (١٠٠%)
حق الحرية (ضد العبودية).		٣ (١٨%)	٣ (١٨%)	١ (٦%)		١٠ (٥٨%)	١٧ (١٠٠%)
حق العمل.		١ (١٠%)	١ (١٠%)			٨ (٨٠%)	١٠ (١٠٠%)
حق التمتع بالمواطنة والجنسية.			١ (١٠٠%)				١ (١٠٠%)

الحق	كيفية ونوع الورود في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	
حق التكافل والضمان الاجتماعي.			٣ (٣%)	٦ (٦%)	٦ (٦%)	٨٠ (٨٥%)	٩٥ (١٠٠%)
حق التملُّك (الملكية).		٤ (١٣%)	١ (٣%)	٧ (٢٣%)	٣ (١٠%)	١٦ (٥١%)	٣١ (١٠٠%)
حق الزواج وتكوين أسرة.		١ (١٧%)	٢ (٣٣%)	٢ (٣٣%)		١ (١٧%)	٦ (١٠٠%)
حق التنقل والسفر.		١ (٣٣%)	١ (٣٣%)		١ (٣٣%)		٣ (١٠٠%)
حق الرعاية الصحية.					١ (١٠٠%)		١ (١٠٠%)
حق العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي.			١ (١٧%)	٤ (٦٦%)		١ (١٧%)	٦ (١٠٠%)
حق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الأخلاقية.			١ (٣٣%)		١ (٣٣%)	١ (٣٣%)	٣ (١٠٠%)
حق حماية الحقوق الفكرية.					١ (٥٠%)	١ (٥٠%)	٢ (١٠٠%)
حق التربية والتعليم.		١ (٢٠%)	٢ (٤٠%)		١ (٢٠%)	١ (٢٠%)	٥ (١٠٠%)
حق التمتع بالأهلية الشخصية والقانونية.		١ (١٠٠%)					١ (١٠٠%)
حق المقاضاة والمحاكمة العادلة.		١ (٤%)	٢ (٨%)	٥ (٢١%)	١ (٤%)	١٥ (٦٣%)	٢٤ (١٠٠%)

الحق	كيفية ونوع الورود في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	
حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي.		٢ (٣٣,٣%)				٤ (٦٧,٧%)	٦ (١٠٠%)
حق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلد الوظائف العامة.						١ (١٠٠%)	١ (١٠٠%)
حق ولي الأمر.					١ (٥٠%)	١ (٥٠%)	٢ (١٠٠%)
حقوق الجار.					١ (١٧%)	٥ (٨٣%)	٦ (١٠٠%)
حقوق الأهل والأقارب.				٢ (١١%)	١ (٦%)	١٥ (٨٣%)	١٨ (١٠٠%)
حقوق الميت.		١ (٢٠%)		٣ (٦٠%)	١ (٢٠%)		٥ (١٠٠%)
حقوق أسرى الحرب.		١ (١٠٠%)					١ (١٠٠%)
حقوق الطفولة والأمومة.		٣ (٧%)		٦ (١٣%)	٣ (٧%)	٣٣ (٧٣%)	٤٥ (١٠٠%)
حقوق الأبناء.				٢ (١١%)	٣ (١٧%)	١٣ (٧٢%)	١٨ (١٠٠%)
حقوق الوالدين.					٢ (٧%)	٢٨ (٩٣%)	٣٠ (١٠٠%)
حقوق الزوجية.				١٢ (٢٨%)	٢ (٥%)	٢٩ (٦٧%)	٤٣ (١٠٠%)
حقوق كبار السن.				١ (١٤%)	٢ (٢٨%)	٤ (٥٨%)	٧ (١٠٠%)
حقوق المرأة.							
حقوق غير المسلمين.				٣ (٧٥%)	١ (٢٥%)		٤ (١٠٠%)

الحق	كيفية ونوع الورود في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	
حقوق اليتيم.		٢ (٢٢%)				٧ (٧٨%)	٩ (١٠٠%)
حقوق الخدم.				٢ (٢٠%)		٨ (٨٠%)	١٠ (١٠٠%)
حقوق المعارف والأصدقاء.					٢ (١٣%)	١٤ (٨٧%)	١٦ (١٠٠%)
المجموع		٣٩ (٦%)	٣١ (٥%)	٧٩ (١٢%)	٤٤ (٧%)	٤٤٦ (٧٠%)	٦٣٩ (١٠٠%)

جدول رقم (٣): درجة توافر حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

من الجدول رقم (٣) يتَّضح أمران: الأول أن درجة ورود الحقوق في المقررات الدراسية العامة في جامعة الإمام وكيفية ورودها لا يكفي للبناء المعرفي عن الحقوق. الثاني أن ورودها لم يكن بشكل متناسق على مستوى المقررات الدراسية بحيث يوفِّر الترابط المعرفي للحقوق والتناسق في الحديث عنها. تفصيلاً، يمكن إجمال النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى:

١. كان ورود الحقوق (وهي ٣٥ حقاً) بشكل غير مباشر أكبر من ورودها بشكل مباشر، حيث كانت نسبة ورودها بشكل غير مباشر ٨٩ % مقابل ١١ % للورود المباشر. وهذا يعني سيطرة الورود غير المباشر للحقوق في المناهج، وبالتالي فإن درجة تغطية الحقوق في مناهج مقررات المتطلبات العامة ضعيف.

٢. وبالرغم من أن نسبة الورود غير المباشر استحوذت على شكل الورود فإن ورودها على هيئة جملة أو جمل ضمنية غير مباشرة كان الأكبر، حيث كانت نسبة ورودها في جمل ضمنية غير مباشرة بنسبة ٧٠ % مقابل ٧ % للورود في موضوعات مستقلة و ٨ % للورود في شكل عناوين فرعية غير مباشرة. بينما وردت في عناوين فرعية مباشرة بنسبة ٦ % وفي جملة أو جمل ضمنية مباشرة بنسبة ٥ % فقط.

٣. اختلفت الحقوق من حيث حجم وشكل ورودها، وذلك كما يلي:

أ- أكثر الحقوق وروداً ثلاثة هي: حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية، حيث ورد (٧١) مرَّة، منها (٩) مرات بشكل مباشر و (٦٢) مرَّة بشكل غير مباشر. يليه حق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان، حيث ورد (٥٧) مرَّة، منها (٩) مرَّات بشكل مباشر و (٤٨) مرَّة بشكل غير مباشر. يليه حق المساواة والعدالة الذي ورد (٣٣) مرَّة منها (٨) مرَّات بشكل مباشر و (٢٥) مرَّة بشكل غير مباشر. وقد جاء هذا الترتيب اعتماداً على شكل الورود المباشر.

ب-يلي هذه الحقوق الثلاثة في الورود، حق التملُّك الذي ورد (٣١) مرَّة منها، (٥) مرَّات بشكل مباشر (٤ مرَّات منها في عناوين فرعية) يليه حق الحرية الذي ورد (١٧) مرَّة، منها (٦) مرَّات بشكل مباشر (لكنه ورد ٣ مرَّات فقط في عناوين فرعية أي أقل من حق التملُّك). يليها حق المعتقد والدين وممارسة العبادة الذي ورد (٥٢) مرَّة، منها (٤) مرَّات بشكل مباشر (٣ مرَّات في هيئة عناوين فرعية).

ج- ويأتي في المرتبة الثالثة حق التكافل والضمان الاجتماعي، حيث ورد (٩٥) مرَّة، منها (٣) مرَّات بشكل مباشر لكنها كانت كلها في جمل ضمنية. يليه حقوق الطفولة والأمومة الذي ورد (٤٥) مرَّة، منها (٣) مرَّات بشكل مباشر، واحد منها في عنوان فرعي. ثم حق العمل الذي ورد (١٠) مرَّات، منها مرَّتان بشكل مباشر، ثم حق الزواج وتكوين أسرة الذي ورد (٦) مرَّات، منها (٣) مرَّات بشكل مباشر

لكن وروده في جمل ضمنية كان الأكثر، ثم حق التربية والتعليم الذي ورد (٥) مرَّات، منها (٣) مرَّات بشكل مباشر، لكن معظمها (مرَّتان) ورد في جمل ضمنية. ثم حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي الذي ورد (٦) مرَّات، مرَّتان منهابشكل مباشر، ولكنهما وردا في عناوين فرعية. ثم حق التنقل والسفر الذي ورد (٣) مرَّات، منها مرَّتان بشكل مباشر، ومعظم ورود هذا الحق كان على هيئة جمل ضمنية. ثم حق اليتيم الذي ورد (٩) مرَّات، منها مرَّتان بشكل مباشر وفي عناوين فرعية. يليها حق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الأخلاقية، وحق التمتُّع بالمواطنة والجنسية، اللذان لم يردا بشكل مباشر إلا مرَّة واحدة لكل حق.

د- أما الحقوق التي يكاد يكون ورودها منعدماً، حيث وردت بشكل غير مباشر ومعظم ورودها في هيئة جملة أو جمل ضمنية فهي: حق الرعاية الصحية، وحق حماية الحقوق الفكرية، وحق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلُّد الوظائف العامة، وحقوق الجار، وحقوق الأهل والأقارب، وحقوق الأبناء، وحقوق الوالدين، وحقوق الزوجية، وحقوق كبار السن، وحقوق المرأة، وحقوق غير المسلمين، وحقوق الخدم، وحقوق المعارف والأصدقاء.

ثالثاً: الفروق في إسهام المقررات الدراسية في تغطية حقوق الإنسان

الجدول رقم (٤) يوضِّح إسهامات مقررات مناهج المتطلبات العامة في جامعة الإمام في تناول حقوق الإنسان.

المقرر	كيفية ونوع الورود في المقررات الدراسية						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جمل ضمنية	
ثقافة إسلامية		٣٨ (٣١%)	٣٥ (٢٤%)		٣ (٢%)	٥٢ (٤٣%)	١٢٣ (١٠٠%)
الحديث			١ (١%)	٦ (٧%)		٨٠ (٩٢%	٨٧ (١٠٠%)
تاريخ المملكة					٥ (٣٦%)	٩ (٦٤%)	١٤ (١٠٠%)
السيرة النبوية				٥ (١٦%)	٣ (٩%)	٢٤ (٧٥%)	٣٢ (١٠٠%)
التوحيد				٣ (٨%)	٨ (٢٢%)	٢٦ (٧٠%)	٣٧ (١٠٠%)
النحو						١٣٣ (١٠٠%)	١٣٣ (١٠٠%)
تدريبات لغوية						٩٣ (١٠٠%)	٩٣ (١٠٠%)
الفقه		١ (١%)		٦٤ (٥٨%)	٢٤ (٢٢%)	٢٢ (١٩%)	١١١ (١٠٠%)
حاسب آلي				١ (١١%)	١ (١١%)	٧ (٧٨%)	٩ (١٠٠%)
لغة إنجليزية							
المجموع		٣٩ (٦%)	٣١ (٥%)	٧٩ (١٢%)	٤٤ (٧%)	٤٤ (٧٠%)	٦٣٩ (١٠٠%)

جدول رقم (٤): إسهام المقررات الدراسية العامة في تغطية حقوق الإنسان

من الجدول رقم (٤) يتَّضح ما يلي:

١. أن أكثر المقررات إسهاماً في تناول حقوق الإنسان هو مقرر الثقافة الإسلامية، فقد وردت فيه الحقوق (١٢٣) مرَّة منها (٦٨) مرَّة بشكل مباشر و (٥٥) مرَّة

بشكل غير مباشر. وكان أغلب ورود الحقوق في هذا المقرر بشكل عناوين فرعية وجمل ضمنية.

٢. أما بقية المقررات فكان إسهامها يتراوح ما بين الضعيف جداً والمنعدم. يمثِّل الإسهام الضعيف مقرر الفقه الذي تكرَّرت فيه الحقوق (١١١) مرَّة لكن معظمها كان بشكل غير مباشر (بنسبة ٩٩ %) فيما وردت مرَّة واحدة بشكل مباشر وفي عنوان فرعي. يليه مقرر الحديث الذي وردت الحقوق فيه (٨٧) مرَّة، معظمها بشكل غير مباشر (٩٩ %) وفي شكل جمل ضمنية (٩٢ % من الورود غير المباشر) فيما وردت مرَّة واحدة فقط بشكل مباشر وكانت على شكل جملة ضمنية.

٣. يتمثَّل الإسهام شبه المنعدم في مقرر النحو الذي وردت فيه الحقوق (١٣٣) مرَّة ولكنها كلها بشكل غير مباشر وفي شكل جمل ضمنية (١٠٠ %). يليه التدريبات اللَّغوية (٩٣) مرَّة لكنها كلها كانت في شكل غير مباشر وفي هيئة جمل ضمنية (١٠٠ %). ثم مقرر التوحيد الذي وردت فيه الحقوق (٣٧) مرَّة لكنها بشكل غير مباشر، ثم مقرر السيرة النبوية الذي وردت فيه الحقوق (٣٢) مرَّة لكنها بشكل غير مباشر، ثم مقرر التاريخ الذي وردت فيه الحقوق (١٤) مرَّة وبشكل غير مباشر، ثم مقرر الحاسب الآلي الذي وردت فيه الحقوق (٩) مرَّات وبشكل غير مباشر.

٤. مقرر اللغة الإنجليزية لم يقدم أي إسهام حيث لم يتطرق إلى الحقوق نهائياً.

تضمين حقوق الإنسان في مناهج المتطلبات الجامعية وأساليب تدريسها ودمج تقنية المعلومات في تعلُّمها

للتوصُّل إلى تصوُّر لتضمين حقوق الإنسان وتدريسها ودمج تقنية المعلومات في تعلُّمها في مرحلة التعليم الجامعي (البكالوريوس) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اعتمدت الدراسة إجرائين رئيسيين: أولهما: إعداد التصور في صورته الأولية،

وثانيهما تحكيم التصور من قِبل (٣٠) مختصاً في الثقافة الإسلامية والتربية والإسلامية والمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية والمهتمين بحقوق الإنسان.

يتكون التصور من أربعة (٤) مجالات هي: ماذا (ماذا يُدرَّس؟)، أين (أين يُدرَّس؟)، متى (متى يُدرَّس؟)، كيف (كيف يُدرَّس؟). وقد تم مناقشة التصوُّر مع المحكِّمين المختصين للحصول على مرئياتهم حول مجالاته الأربعة. وفيما يلي النتائج المتعلِّقة بالتصوُّر.

أولاً: ماذا (ماذا يُدرَّس؟).

يمثِّل المجال الأول من التَّصور، المعرفة المتعلِّقة بحقوق الإنسان، أي الموضوعات التي يجب أن يتم تعليمها للطلبة الجامعيين. الجدولين رقم (٥) و رقم (٦) يلخصان هذا المجال، ويحددان من الموضوعات التي يحتاج الطلبة لتعلُّمها من أجل تكوين معرفة متكاملة ومتجانسة عن حقوق الإنسان.

يتكون هذا المجال من جانبين هما: الإطار الفكري لحقوق الإنسان، والحقوق التي ينبغي تعليمها للطلبة مع كل ما يتعلَّق بها من مفاهيم وموضوعات.

الجدول رقم (٥) يلخص الجانب الأول المتعلِّق بالإطار الفكري لحقوق الإنسان.

الجانب الفكري	الموضوعات التي يحتاج الطلبة لتعلمها
النظرة الإسلامية لحقوق الإنسان	- مفهوم حقوق الإنسان في الإسلام. - المنطلقات الأساسية لحقوق الإنسان في الإسلام. - مصادر استنباط حقوق الإنسان في الإسلام. - وثائق حقوق الإنسان في الإسلام (الوثائق القديمة والحديثة). - خصائص حقوق الإنسان في الإسلام.
النظرة الدولية لحقوق الإنسان	- مفهوم حقوق الإنسان في الغرب. - تاريخ حقوق الإنسان في الغرب.

الموضوعات التي يحتاج الطلبة لتعلمها	الجانب الفكري
- حقبة ما قبل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. - حقبة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وما بعده. - مواثيق حقوق الإنسان في الغرب.	
- المقارنة بين حقوق الإنسان في المنظور الإسلامي والمنظور الغربي. - المقارنة بين قائمة حقوق الإنسان في الإسلام والغرب.	مقارنة فكرية
- ارتباط النظرة السعودية لحقوق الإنسان من المنظور الإسلامي. - وجهة النظر السعودية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق الدولية. - جهود المملكة لتأسيس حقوق الإنسان وتطبيقها.	حقوق الإنسان في المنظور المحلي (المملكة العربية السعودية)

جدول رقم (٥): الجانب الفكري لموضوعات حقوق الإنسان

الجدول رقم (٦) يلخص الجانب الثاني من المجال المعرفي المتعلِّق بمفاهيم حقوق الإنسان (قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها للطلبة في المرحلة الجامعية).

صنف الحق	الوصف	قائمة الحقوق
الحقوق الأساسية	تشتمل الحقوق الأساسية على الحقوق الخاصة بالدين والعبادة والمعتقد، والحقوق الخاصة بالحياة والأمن والكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية.	١. حق المعتقد والدين وممارسة العبادة. ٢. حق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان. ٣. حق المساواة والعدالة. ٤. حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية. ٥. حق الحرية (ضد العبودية).
الحقوق الثقافية والاجتماعية والمدنية	تتعلَّق هذه الحقوق بالجوانب الوطنية مثل المواطنة والجنسية. والجوانب المالية والاقتصادية مثل التملُّك. والاجتماعية مثل الضمان والتكافل الاجتماعي. والجوانب البيئية والأسرية.	٦. حق العمل. ٧. حق التمتع بالمواطنة والجنسية. ٨. حق التكافل والضمان الاجتماعي. ٩. حق التملُّك (الملكية). ١٠. حق الزواج وتكوين أسرة. ١١. حق التنقل والسفر. ١٢. حق الرعاية الصحية. ١٣. حق العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي. ١٤. حق العيش في بيئة نظيفة من المفاسد الأخلاقية. ١٥. حق حماية الحقوق الفكرية.

صنف الحق	الوصف	قائمة الحقوق
الحقوق التعليمية والتربوية	تتناول هذه الفئة الجوانب المتعلِّقة بالمجال التعليمي والتربوي.	١٦. حق التربية والتعليم.
الحقوق القانونية والقضائية	تتناول هذه الفئة الجوانب المتعلِّقة بأهلية الإنسان الشخصية وأهليته القانونية والاعتبارية، والجوانب المتعلِّقة بالمقاضاة والتحاكم.	١٧. حق التمتع بالأهلية الشخصية والقانونية. ١٨. حق المقاضاة والمحاكمة العادلة.
الحقوق السياسية	تتناول هذه الحقوق المجالات السياسية مثل المشاركة السياسية وإبداء الرأي والمشاركة في الوظائف العامة وإدارة شؤون البلد.	١٩. حق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي. ٢٠. حق المشاركة في إدارة شؤون البلد والعدالة في تقلد الوظائف العامة.
الحقوق الخاصة	هي تلك الحقوق التي استوجبتها خصوصية معينة أو وضع أو اعتبار معين مثل السن، الزوجية، القرابة، والوفاة، الحرب...الخ.	٢١. حق ولي الأمر. ٢٢. حقوق الجار. ٢٣. حقوق الأهل والأقارب. ٢٤. حقوق الميت. ٢٥. حقوق أسرى الحرب. ٢٦. حقوق الطفولة والأمومة. ٢٧. حقوق الأبناء. ٢٨. حقوق الوالدين. ٢٩. حقوق الزوجية. ٣٠. حقوق كبار السن. ٣١. حقوق المرأة. ٣٢. حقوق غير المسلمين.

قائمة الحقوق	الوصف	صنف الحق
٣٣. حقوق اليتيم. ٣٤. حقوق الخدم. ٣٥. حقوق المعارف والأصدقاء.		

جدول رقم (٦): قائمة حقوق الإنسان التي ينبغي تعليمها في المرحلة الجامعية

ثانياً: أين (أين يُدرَّس؟)

هناك أربعة خيارات لتعليم حقوق الإنسان في التعليم الجامعي:

١. الخيار الأول: تضمين حقوق الإنسان في مناهج مقررات المتطلبات الجامعية العامة. هذا الخيار يستلزم توزيع الموضوعات المتعلِّقة بحقوق الإنسان على هذه المقررات أو على عدد معين منها.

٢. الخيار الثاني: تحديد أقرب مقررات المتطلبات العامة طبيعةً لحقوق الإنسان، وتضمين موضوعات هذه الحقوق فيها. هذه المناهج هي: الثقافة الإسلامية، والحديث، والسيرة النبوية، والفقه، والتوحيد. وهذا يعني توزيع موضوعات حقوق الإنسان على هذه المقررات توزيعاً يتناسب مع طبيعتها.

٣. الخيار الثالث: تحديد مقرر واحد فقط، بحيث يكون الأقرب إلى طبيعة موضوعات حقوق الإنسان، وتضمين هذه الموضوعات في هذا المقرر. هذا المقرر هو الثقافة الإسلامية. وهذا يعني إضافة الموضوعات المتعلِّقة بحقوق الإنسان إلى موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية.

٤. الخيار الرابع: إفراد حقوق الإنسان بمقرر مستقل.

وبمقارنة هذه الخيارات، إفراد حقوق الإنسان بمقرر مستقل هو أفضلها للأسباب التالية:

- توفير التكامل والتناسق في تعلُّم حقوق الإنسان، فالطالب عندما يتعلَّم الجانب الفلسفي والنظري، يحتاج بعدها لتعلُّم قائمة الحقوق ومفاهيمها. وبالتالي تتوافر عوامل الترابط والتناسق المعرفي لموضوعات حقوق الإنسان.
- توفير العمق المعرفي. حيث أن إفراد موضوعات حقوق الإنسان في مقرر مستقل يوفر لها العمق المناسب. أما توزيع هذه الموضوعات على أكثر من مقرر فإن هذا يُحدث تشتيتاً للمعرفة، وبالتالي يُفقدها الترابط، وربما تقل درجة الوصول للعمق والترابط المعرفي اللازم للفهم.
- إن دمج موضوعات حقوق الإنسان في المقررات الأخرى، أو مقرر واحد لن يعطي لكل مقرر فيها الوقت اللازم للتعلُّم والتدريس. وبالتالي لابد أن تتأثَّر موضوعات كل مقرر سلباً. فلا يتكوَّن العمق المعرفي اللازمة للموضوعات الخاصة في كل مقرر، سواء كان حقوق الإنسان أو ذلك المقرر الذي ستدمج معه حقوق الإنسان.

ثالثاً: متى (متى يُدرَّس؟)

يتعلَّق هذا المجال بالزمن الذي تُدرَّس فيه موضوعات حقوق الإنسان. وهناك أربع خيارات تتعلَّق بالزمن الذي يجب أن تُدرَّس فيه حقوق الإنسان.

١. الخيار الأول: تدريس حقوق الإنسان في السنة الجامعية الأولى.

٢. الخيار الثاني: تدريس حقوق الإنسان في السنة الثانية.

٣. الخيار الثالث: تدريس حقوق الإنسان في السنة الثالثة.

٤. الخيار الرابع: تدريس حقوق الإنسان في السنة الرابعة.

وبمقارنة هذه الخيارات، فإن الخيار الثاني (أي تدريس حقوق الإنسان في السنة الثانية) هو الأنسب، للأسباب التالية:

- في الغالب أن طلبة الجامعة في السنة الأولى يكونون تحت التهيئة. وهم في هذه المرحلة يخضعون لدراسة مقررات تحضيرية تؤهلهم للدخول في الحياة

الجامعيـة. وبالتـالي فـإنهم لـن يكونـوا مهيـأين لدراسـة موضـوعات ذات عمـق معرفي مثل حقوق الإنسان.

- أن السنة الأخيرة (الرابعة) هي سنة تخرُّج، ودراسـة موضوعات حقـوق الإنسـان فـي هـذه السـنة لا يُتيح الفرصة الزمنيـة مـن عمـر الطالب الجـامعي لتطبيـق هـذه الحقوق في النشاطات الجامعية الصفية وغير الصفية.
- وبالتـالي فـإن الـسنة الثانيـة (الفـصل الأول أو الثـاني) هـي أنـسب الأوقـات لتعلـيم حقوق الإنسـان. فالطالب فـي هـذه السـنة قـد تهيأ للدراسـة الجامعيـة، وأصبحت لديـه القـدرة علـى تعلُّـم موضـوعات حقـوق الإنـسان وتكـوين معرفـة شـاملة ومتناسـقة ومتكاملـة عنهـا. كمـا أن أمامـه فتـرة جامعيـة جيـدة لمحاولـة تطبيـق هذه الحقوق في البيئة الجامعية بما فيها النشـاطات التي يمارسـها الطالـب أثناء تواجده في الجامعة.

رابعاً: كيف (كيف يُدرَّس؟)

يتعلَّق هـذا المجـال بكيفيـة تـدريس حقـوق الإنـسان، أي بأسـاليب التعلُّم وأسـاليب التدريس وأسـاليب دمج تقنيـة المعومـات فـي تدريسـها وتعلُّمهـا التي ينبغي اسـتخدامها لتحقيق أهداف التعلُّم المتعلِّقة بحقوق الإنسـان. ولتحديد كيفيـة تعلُّم وتـدريس حقـوق الإنسـان، فإن هناك عدداً من المبادئ الموجِّهة، وهي:

١. معطيات تقنية المعلومـات، فـنحن نعيش اليـوم فـي عـصر تقنيـة المعلومـات الـذي يمتاز بتوفير إمكانيـة الوصول للمعلومـات والحـصول عليهـا مـن أي مكـان وفـي أي وقت.
٢. محورية الطالب في التعليم، بحيث يكـون هـو المركـز الـذي تـدور حولـه العمليات التدريـسية. وهــذا يـستلزم أن يكـون الطالـب نـشيطاً، يقــوم بعمليــات البحــث والاستكشاف.

٣. إن الجامعة مؤسسة تعليمية توفر مناخ التعلُّم وتركّز عليه، وتقلل من حجم التدريس. وتجعل دور الأستاذ مصمماً للمواقف التعليمية، وموجّهاً ومرشداً.

٤. إن عمليات التعلُّم ليست محددة بوقت الدراسة (زمن المحاضرة) ولا بمكان محدد (القاعة الدراسية)، بل إن هناك من الأدوات التقنية ما يوفر إمكانية توسيع مكان التعلُّم وزمانه.

وبأخذ هذه العوامل الموجّهة بالحسبان، فإن أساليب تعلُّم وتدريس حقوق الإنسان، تُحدد بالأطر العامة التالية:

- توفير كتاب عن الموضوعات المتعلِّقة بحقوق الإنسان (الجانب الفكري أو النظري، ومفاهيم حقوق الإنسان)، بحيث يكون هذا الكتاب هو المرجع الأساس الذي يوفر البنية المعرفية الأساسية لحقوق الإنسان.
- مع توفير كتاب عن موضوعات حقوق الإنسان، تُتاح الفرصة للطلبة للرجوع إلى مراجع ومصادر أخرى، ومنها مصادر مطبوعة ومصادر إلكترونية يُمكن الحصول عليها من شبكة الإنترنت.
- إعداد توصيف شامل للمقرر يشتمل على جدول زمني بالموضوعات التي سيتم تعلُّمها وتدريسها.
- تحديد الموضوع الذي سيتم تناوله قبل موعده بأسبوع، والطلب من الطالب الرجوع إلى الكتاب المقرر والمراجع الإلكترونية والمطبوعة، وكتابة ملخص عن الموضوع، ثم يدوّن الطالب ما يلي:
- أهم الممارسات الاجتماعية الإيجابية المتعلِّقة بالموضوع (ممارسات توجد في المجتمع).
- أهم الممارسات السلبية المتعلِّقة بالموضوع (ممارسات توجد في المجتمع تتعلّق بالحق أو الموضوع الذي تتم دراسته).
- أهم المقترحات لتعزيز الممارسات الإيجابية ومعالجة الممارسات السلبية.

- توزيع الطلبة إلى مجموعات، بحيث يقوم كل طالب في المجموعة بعرض ما توصل إليه في الفقرة السابقة (أهم الممارسات الإيجابية والسلبية والمقترحات لتعزيز الممارسات الإيجابية ومعالجة الملحوظات السلبية). وكتابة ملخص بما توصَّلت إليه كل مجموعة.
- توسيع دائرة النقاش، بتطوير حلقة نقاش إلكترونية يتم فيها تحديد موضوع للمناقشة تتعلَّق بالموضوع الذي تتم معالجته في ذلك الأسبوع، ويُتاح للطلبة إبداء مناقشاتهم وآرائهم حول الموضوع في هذه الحلقة إلكترونياً.
- تصميم موقع الكتروني على الإنترنت خاص بالمقرر الدراسي يقوم فيه الطلبة بإدخال جميع المعلومات والمصادر الالكترونية التي تم الحصول عليها المتعلِّقة بحقوق الإنسان، وملخصات النقاشات الصَّفية، وجميع النقاشات الالكترونية في حلقة النقاش.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

لحقوق الإنسان جانبان متلازمان هما: الجانب المعرفي المتعلِّق بالمعرفة بحقوق الإنسان معرفة تؤدي إلى وعي حقيقي بها، والجانب التطبيقي المتعلِّق بتطبيق حقوق الإنسان في الحياة. والتلازم بين هذين الجانبين يعني أن العلاقة بينهما علاقة تلازم أي أن كل جانب يحتاج للآخر. وحتى ينجح أي مشروع لتأسيس حقوق الإنسان، فإنه لابد من مراعاة هذين الجانبين بشكل يُعزِّز بعضهما البعض. وهنا تنبع أهمية مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الجانب المعرفي والجانب التطبيقي معاً. ولهذا توالت الدعوات والقرارات المتعلِّقة بقيام مؤسسات التعليم العالي بدو إيجابي في التربية على حقوق الإنسان.

وقد بدأت هذه الدعوات بقرار الأمم المتحدة رقم (١٨٤/٤٩) عام ١٩٩٤م القاضي بتخصيص عشر سنوات من (١٩٩٥ – ٢٠٠٤م) لتكون عقداً للأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (باكراد، ١٤٢٤هـ). كما نصَّت بعض المواد في عدد من مواثيق ومعاهدات حقوق الإنسان على أهمية التربية على حقوق الإنسان. من هذه المواد المادة رقم (٢٦) من

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. والمادة رقم (١٠) من اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة. والمادة رقم (١٠) من اتفاقية مناهضة التعذيب. والمادة رقم (٧) من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري. والمادة رقم (٧) من إعلان الدار البيضاء والحركة العربية لحقوق الإنسان. كما دعت عدد من المؤتمرات والندوات وورش العمل المنعقدة في الدول العربية إلى ضرورة الاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم. ومنها الندوات التي قام بها المعهد العربي لحقوق الإنسان في الأعوام (١٩٩١، ١٩٩٧، ٢٠٠٩م).

إن الجانب المعرفي بحقوق الإنسان خطوة مهمة وضرورية من خطوات ومراحل تأسيس ثقافة حقوق الإنسان.

أهمية الجانب المعرفي لحقوق الإنسان

إن النتيجة المرادة لأي مشروع يهدف إلى تأسيس ثقافة شاملة بحقوق الإنسان يجب أن تكون حصول التطبيق للحقوق على أرض الواقع. أي بأن تكون واقعاً معاشاً في حياة الفرد والمجتمع. لكن هذا التطبيق لا يُمكن الوصول إليه إلا إذا بدأت هذه المشاريع بتأسيس البنية المعرفية اللازمة بمفاهيم حقوق الإنسان. وهذا يعني أن يُعرَّف الفرد بماهية حقوق الإنسان ومعانيها وحدودها الفكرية. وبعد هذه المعرفة يكون التطبيق أسهل. والسبب في ذلك أن البنية المعرفية تُسهِّل على الفرد أن يتبنى أي مشروع لتأسيس ثقافة شاملة (بما فيها التطبيق) لحقوق الإنسان. فالفرد يسهل عليه أن يطبِّق شيئاً يعرفه ومقتنعاً به، بعكس الأشياء التي يجهلها ولا يعرف أهدافها وغاياتها.

والبنية المعرفية تعني وجود معرفة كافية بحقوق الإنسان. كما أنها تعني خلو المواد العلمية ومحتويات المناهج من أي مكتوب يعارض الحقوق سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وسواء كان الحديث عن معارضتها حديثاً مستقلاً أو في جمل ضمنية. وهذا يعني أن تأسيس البنية المعرفية للفرد حول حقوق الإنسان يجب أن يشمل

شيئين: المعرفة الوافية بالحقوق، وخلو المعارف التي يدرسها الفرد مما يعارضها أو ينافيها.

لقد أثبتت الدراسة الحالية خلو مناهج مقررات المتطلبات الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من أي مكتوب يعارض حقوق الإنسان. وهذه نتيجة منطقية. حيث أن هذه المناهج (مثل التوحيد والحديث والفقه والثقافة الإسلامية...) منطلقة من الفكر الإسلامي. والإسلام هو أول من اهتم بحقوق الإنسان اهتماماً شاملاً عادلاً، بحيث ضمنها لكل فرد بغض النظر عن جنسه ولونه ودينه. بل إن المواثيق الإسلامية تُثبت أن الإسلام هو أول من وثَّق لحوق الإنسان.

ومن جهة أخرى أثبتت الدراسة بشكل عام أن مناهج مقررات المتطلبات الجامعية العامة لم تتطرق إلى حقوق الإنسان بشكل يضمن توفير بنية معرفية كافية بكل حق من حقوق الإنسان. ولهذا جاء معظم الورود لهذه الحقوق في شكل غير مباشر وفي هيئة جمل ضمنية. وهذا لا يوفر البنية المعرفية المتكاملة واللازمة للحقوق. وهذه نتيجة منطقية أيضاً. وسبب هذه النتيجة هو عدم وجود مقرر خاص يهتم بتدريس حقوق الإنسان بشكل متكامل ومترابط. فعند فحص توصيف هذه المقررات العامة، فإن هناك مقرر واحد فقط (هو الثقافة الإسلامية) خصَّص موضوعين عن الموضوعات التي تُدرس فيه عن حقوق الإنسان. هذان الموضوعان هما: "مفهوم حقوق الإنسان" وموضوع "حقوق الراعي والرعية". وهذان الموضوعان لا يُشكِّلان البنية المعرفية اللازمة والكاملة بحقوق الإنسان. فالموضوع الأول يهتم بالجانب الفكري فقط والموضوع الثاني يهتم بجانب واحد من قائمة حقوق الإنسان. كما أن نتيجة تحليل الكتب المحددة لهذا المنهج، تُثبت أن الموضوع الثاني "حقوق الراعي والرعية" لم يتم تغطيته. أي لم يتم توفير المحتويات التي تلبي هذا الموضوع.

إن نتيجة هذه الدراسة جاءت منسجمة مع نتائج الدراسات الأخرى سواء في المملكة العربية السعودية أو في غيرها. فقد أثبتت دراسة الحسين (١٤٢٨هـ) أن عدداً

من الجامعات تُدرِّس حقوق الإنسان ضمن مقرر الثقافة الإسلامية، وقد اعتمد الحسين على توصيف هذا المقرر دون تحليل محتويات الكتب الخاصة به. كما أن دراسة نهى عبدالكريم (٢٠٠٤م) المبنية على أبحاث المعهد العربي لحقوق الإنسان توصَّلت إلى نتيجة مماثلة، وهي أن عدداً كبيراً من الجامعات العربية لا تُدرس حقوق الإنسان في مقررات مستقلة، وأن الوقت المخصص لتدريسها ضعيف.

وبالرغم من النتيجة العامة التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية، وهي ضعف إسهام مناهج مقررات المتطلبات العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تكوين البنية المعرفية اللازمة والوافية بحقوق الإنسان؛ فإن هناك تفاوت في تغطيتها لقائمة حقوق الإنسان. فبينما هناك بعض الحقوق التي تم تغطيتها بشكل أكبر من غيرها، هناك بعض الحقوق التي لم تنل نصيباً يُذكر من التغطية. إن أكثر الحقوق تغطية هي حق الكرامة الإنسانية والخصوصية الشخصية، وحق الحياة وحفظ النفس والعيش في أمان، وحق المساواة والعدالة، يليها في المرتبة حقوق التملُّك وحق الحرية (التي هي ضد العبودية) وحق المعتقد والدين وممارسة العبادة. ومن الحقوق التي كان تغطيتها بشكل أقل حق التربية والتعليم وحق المشاركة السياسية والحرية في التعبير عن الرأي، وبشكل يُكاد يكون منعدماً حماية الحقوق الفكرية وحق المشاركة في شؤون البلد والعدالة في تقلُّد الوظائف العامة، وحقوق المرأة.

وهذه نتيجة طبيعية. لأن طبيعة مناهج مقررات المتطلبات العامة تتناسب مع الحقوق التي تم تغطيتها بشكل أكبر، وهي حق الكرامة الإنسانية والحياة وحفظ النفس والمساواة والعدالة. فهذه المقررات، وخاصةً الفقه والحديث والتوحيد تحتوي على مبادئ ومعلومات تُعزِّز من هذه الحقوق، حتى وإن كان الحديث عنها بشكل غير مباشر وفي عناوين فرعية أو جمل ضمنية.

إن النتيجة العامة التي توصَّلت إليها الدراسية الحالية متسقة مع نتائج عدداً من الدراسات السابقة. فمثلاً، أثبتت دراسة التيفاني (٢٠٠٤م) وجود فجوة بين ما احتواه

القانون اليمني لحق المرأة في التعلُّم وبين واقع اليمن في تعلُّم المرأة. وشبيهة بهذه أثبتت دراسة عبدالحميد (١٩٩١م) وجود فجوة بين القانون المصري وما احتواه عن حق التعليم وبين الواقع المصري. وأثبتت دراسة عبداللطيف (٢٠٠٨م) قصور التعليم الجامعي في مصر بالتوعية بحقوق المرأة في الإسلام.

كما أثبتت بعض الدراسات تدنٍ في الوعي بحقوق الإنسان لدى طلبة جامعة بعينها، مثل دراسة بدوي (٢٠٠٤م) في جامعة طنطا، ودراسة الفقي وامبابي (٢٠٠٩م)، في نفس الجامعة ولكن في كلية مختلفة، ودراسة سلطان ومجاهد (٢٠٠٨م) في جامعة الأزهر.

إن توافق نتائج هذه الدراسات مع الدراسة الحالية يعني وجود ضعف في البيئة المعرفية الخاصة بحقوق الإنسان في عدد لا يُستهان به من الدول العربية. وحتى يُمكن تطبيق حقوق الإنسان، فلابد من تأسيس البنية المعرفية التي هي شرط لازم للتطبيق.

أهمية أسلوب مركزية الطالب في تدريس حقوق الإنسان ودمج تقنية المعلومات في تعلُّمها

إن فاعلية تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي يكمن في درجة إقناع الطلبة بها، ودرجة ممارستهم لها في حياتهم اليومية داخل المؤسسة وخارجها. ولذا فإن الأساليب التدريسية المعتمدة على الشرح والتلقين قد لا تفيد كثيراً في إحداث هذه الفاعلية.

من هنا توصَّلت الدراسة الحالية إلى أن الأساليب التدريسية المعتمدة على مركزية (محورية) الطالب في تعليم حقوق الإنسان هي الأفضل لسببين. السبب الأول: أن الطالب ينشط في تعلُّم الحقوق بدءاً بجمع المعلومات وقراءتها وتلخيصها ومناقشتها مع زملائه ومن خلال حلقات النقاش الالكترونية. والسبب الثاني: وهو مرتبط بالأول، أن هذا النشاط من الطالب يساعده على الإقتناع بمبادئ حقوق الإنسان وبالتالي تزداد أهميتها وقيمتها في ذهنه فيسهل تطبيقها داخل الجامعة وخارجها.

كما توصّلت الدراسة إلى تحديد بعض الأساليب لدمج تقنية المعلومات في تدريس حقوق الإنسان وتعلُّمها. فتعليم حقوق الإنسان، مثله مثل غيره من المواضيع المهمة، يجب أن لا يكون بمعزل عن معطيات تقنية المعلومات. هذه التقنية التي تُمكّن المتعلّمِين من الوصول للمعلومات والحصول عليها في أي وقت ومن أي مكان. وبالتالي فإنها تساعد على استمرارية تعلُّم حقوق الإنسان والإطلاع على الجديد فيها.

لقد وفَّرت كثير من هيئات حقوق الإنسان العالمية والعربية، ومنها هيئة حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية، الكثير من المحتويات المعرفية الالكترونية على مواقعها بالإنترنت. كما وفَّرت كثيراً من التقارير المحلية والدولية العالمية، والمواثيق والعهود المتعلِّقة بحقوق الإنسان. ووفَّرت كثير من المواقع الالكترونية كتباً ومواد الكترونية تتعلَّق بحقوق الإنسان يُمكن للطالب الوصول إليها والاستفادة منها في نقاشاته الصَّفية والالكترونية التي يحدِّدها أستاذ المقرر.

ودمج تقنية المعلومات في تعليم حقوق الإنسان لا يعني الاستغناء عن المحاضرة والنشاطات الصَّفية واللاصَّفية داخل المؤسسة التعليمية، بل يعني الاستفادة من معطيات تقنية المعلومات، ودمج هذه المعطيات في عمليات التعلُّم والتعليم التي تحدث داخل القاعة الدراسية وخارجها. وبالتالي تصبح الأدوات الالكترونية المستخدمة لجمع المعلومات عن حقوق الإنسان أو لمناقشة المواضيع المتعلِّقة بها، مدمجة بشكل يُعزِّز من عمليات التعلُّم والتعليم لتحقيق الأهداف التي وُضعت لتعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في الجامعة.

مراحل تأسيس ثقافة حقوق الإنسان

اقترحت الدراسة الحالية تصوُّراً لتدريس حقوق الإنسان، تناول أربع مجالات هي: المعرفة التي يجب أن يتعلَّمها الطلبة، وكيفية تدريسها من حيث الاستقلالية في مقرر خاص أو الدمج مع مقررات أخرى، والوقت الذي يجب أن تُدرس فيه هذه المعرفة، وأساليب التعلُّم والتدريس.

وهذه الجوانب الأربعة تُشكِّل المرحلة التأسيسية لتطوير ثقافة شاملة بحقوق الإنسان. إذ أنها تُشكِّل البنية المعرفية اللازمة التي توفر المنطلقات والأسس السليمة للتطبيق. فأي تطبيق يبدأ أوّلاً بمعرفة حقيقية سليمة وشاملة. وغياب هذه المعرفة يعني تعثُّر التطبيق أو فشله.

وفي هذا الاتجاه يؤكِّد زارع (٢٠٠٩م) على أن وعي الطلبة بحقوق الإنسان شرط لا يُمكن الاستغناء عنه. فالوعي ضروري للتطبيق. وإذا تم الوعي استند التطبيق على ركيزة قوية تُسهل نجاح التطبيق. إن الاهتمام بهذه المرحلة (مرحلة البناء المعرفي) أمر ضروري لنجاح أهداف مشاريع حقوق الإنسان في أي بلد. يُشير جلاء وعبدالرحمن (٢٠٠٦م) والانتصار (٢٠٠٨م) إلى أن تعلُّم حقوق الإنسان هو إطار تدخل ضمنه جميع الأساليب والطرق التعليمية التي تؤدي إلى بناء الثقافة بحقوق الإنسان. كما يؤكِّد عدد من الكتَّاب أهمية مؤسسات التعليم في بناء الثقافة العامة بحقوق الإنسان (انظر نهى عبدالكريم، ٢٠٠٤م؛ السكران، ٢٠٠٧م؛ قزامل، ٢٠٠٩م؛ زارع، ٢٠٠٩م). ويؤكِّد موسى (٢٠٠٩م) على أن نشر المعرفة الأساسية بالحقوق مهم جداً، فهو يؤدي إلى تعزيز دمجها في القيم العامة للناس. وفي هذا الاتجاه يؤكِّد باكراد (١٤٢٤هـ) على الأسلوب المعرفي الذي يُعزِّز المعرفة بمفاهيم حقوق الإنسان، وعلى أهمية هذا الأسلوب لأن التجارب والأبحاث، كما يقول، دلَّت على نقص في معارف الطلبة بمفاهيم حقوق الإنسان.

لقد ركَّزت الدراسة الحالية في تقديم تصوُّر لتعلُّم حقوق الإنسان على تخصيص منهج مستقل لتدريسها. وهذا المُقترح هو أحد ثلاثة مداخل يتحدث عنها التربويون، وهي إما تدريس الحقوق في منهاج مستقل، أو تدريسها مندمجة في المناهج الأخرى، أو تدريسها من خلال وحدات تُعنى بالحقوق ولكن ضمن مقررات دراسية أخرى. يذكر هذه المداخل كل من رمضان (٢٠٠٢م) وموسى (٢٠٠٩م) وفلاته (١٤٣٠هـ) وإبراهيم والحديني (٢٠١١م). أمَّا الانتصار (٢٠٠٨م) فإنه لا يفضل تدريس حقوق الإنسان في مقرر

مستقل. والانتصار حين يقدم هذا الاتجاه فإنه يتحدث عن التعليم العام (الابتدائي إلى الثانوي).

كما أن الأبعاد التي حدَّدها الانتصار لدمج مفاهيم حقوق الإنسان مع المقررات الأخرى ليس مواتياً على المستوى الجامعي. فقد ذكر من الشروط لهذا الدمج: قابلية المواد الدراسية المختلفة لدمج قيم حقوق الإنسان ومبادئها، واتساق مختلف المواد الدراسية ووحداتها مع روح الثقافة الحقوقية الإنسانية، وتوحيد التصوُّر المنظَّم لتعامل المواد الدراسية لحقوق الإنسان، وتحويل الحجرة الدراسية إلى بيئة ترسِّخ حقوق الإنسان على مستوى الوعي والسلوك لكل فرد.

إن إفراد حقوق الإنسان في منهج مستقل يُعزِّز من العمق المعرفي ومن عدم التداخل في الموضوعات بين المقررات الدراسية، وبالتالي عزل اللَّبس الذي قد يُشوِّش على المعرفة المتعلِّقة بأي المقررين.

وإذا نجحت المؤسسة التعليمية (الجامعة أو الكلية) في تأسيس معرفة نوعية بحقوق الإنسان (وهو المستوى الأول من مستويات مشاريع حقوق الإنسان) وفي تطبيق هذه الحقوق داخل البيئة الجامعية (وهو المستوى الثاني) أسهمت بشكل جوهري في الانتقال إلى المستوى التربوي الشامل (وهو المستوى الثالث الذي يشمل الأسرة والوطن). والنجاح في هذه المستويات الثلاث يُسهم في نجاح المستوى الرابع وهو المستوى الثقافي المجتمعي.

إن هذه الأبعاد، ما عدا البعد الأخير، يصعب تحقيقه في التعليم الجامعي ذو العمق التخصصي. فكل مقرر في الجامعة له أهدافه وله تخصصه الذي يخدمه. وبالتالي فإن دمج المعرفة الخاصة بحقوق الإنسان مع أي مقرر سوف يُحدث لبساً وتشويشاً من جهة، ولن يكون الوقت كافياً لتدريس موضوعات المقررين بالعمق اللازم من جهة ثانية.

توصيات الدراسة

تُوصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. إفراد حقوق الإنسان بمقرر مستقل، وتعزيز هذا المقرر بالمحتويات اللازمة لبناء معرفة شاملة بحقوق الإنسان على الجانبين الفكري والمفهومي.

٢. تبنِّي أساليب تدريسية تعتمد على محورية الطالب في التعليم، ودمج تقنية المعلومات في تعليم حقوق الإنسان.

٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس الذين سيقومون بتدريس مقرر حقوق الإنسان على الأساليب التدريسية الفاعلة التي تحقِّق الأهداف المعرفية والإدراكية والتطبيقية لحقوق الإنسان.

٤. إجراء دراسات تتعلَّق بالتربية على حقوق الإنسان في التعليم الجامعي. هذه الدراسات يجب أن تتجاوز الجانب المعرفي إلى الجوانب الأخرى لتأسيس ثقافة الحقوق وتطبيقاتها في التعليم الجامعي، مثل البنية الجامعية، والأنظمة الجامعية، والنشاطات الطلابية وغيرها من جوانب البيئة الجامعية.

* * *

ملحق رقم (١): أداة التحليل الكيفي لمحتوى المقرر الدراسي الجامعي

معلومات أولية

اسم المقرر .... .اسم الكتاب.................................... (تاريخ طبع الكتاب.........١٤هـ) معلومات النشر..

اسم المحلل.. تاريخ التحليل.........../....../.......١٤هـ

الحق الوارد في الكتاب (رقم الصفحات)	الورود المؤيد						الورود المعارض					
	شكل الورود		نوع الورود			المفاهيم / الموضوعات الواردة	شكل الورود		نوع الورود			المفاهيم / الموضوعات الواردة
	ورود مباشر	ورود غير مباشر	عنوان مستقل	عنوان فرعي	جملة / جمل ضمنية		ورود مباشر	ورود غير مباشر	عنوان مستقل	عنوان فرعي	جملة / جمل ضمنية	

- موضوع مستقل = تخصيص موضوع كامل في المقرر الدراسي للحق. عنوان فرعي = تخصيص عنوان فرعي للحق ضمن موضوع آخر لا يتعلق بالحق. جملة / جمل ضمنية = الحديث عن الحق من خلال جملة أو جمل ضمنية في موضوعات لا تخصص للحق.

ملحق رقم (٢ أ):

أداة التحليل الكمي على مستوى المقرر الدراسي الجامعي الجامعي (الورود المؤيد)

معلومات أولية

اســم المقــرر.................................عــدد الكتــب المحللــة................. تــاريخ الطبــع ....../...../.....١٤هـ

معلومــات النــشر.................................اســم المحلــل...تــاريخ التحليل......./...../.....١٤هـ

الحق	كيفية ونوع الورود المؤيد في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	تأييد مباشر			تأييد غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جملة/ جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جملة/ جمل ضمنية	
حق المعتقد والدين والعبادة							
حفظ النفس							
الحرية							
الكرامة الإنسانية							
العيش في مستوى معيشي مناسب							
الأمن							
حماية الحقوق							

الفكرية							
الأهلية والشخصية القانونية							
التعبير عن الرأي							
المشاركة السياسية إدارة شؤون البلد							
حرية التنقل والسفر							
المساواة							
التقاضي والمحاكمة العادلة							
الملكية							
الزواج وتكوين أسرة							
التعليم							
العمل وتقاضي أجر							
الضمان والتكافل الاجتماعي							

المواطنة والجنسية							
العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي							
العيش في مجتمع نظيف من المفاسد الخلقية							
حق النصيحة							
حق الدفاع عن النفس							
حق العدل							
الخصوصية الشخصية							
حقوق أسرى الحرب							
حق الزوجين							
حق الوالدين							
حق الطفولة والأمومة							
حق الميت							
حق الجار							

حق الأقارب							
حق ولي الأمر							
حق آخر لم يذكر							
المجموع							

ملحق رقم (٢ ب):

أداة التحليل الكمي على مستوى المقرر الدراسي الجامعي الجامعي (الورود المعارض)

معلومات أولية

اسم المقرر.............................. عدد الكتب المحللة......................... تاريخ الطبع

....../....../......١٤هـ

معلومات النشر................................ اسم المحلل.. تاريخ

التحليل....../....../......١٤هـ

الحق	كيفية ونوع الورود المعارض في المقرر الدراسي الجامعي						المجموع
	معارض مباشر			معارض غير مباشر			
	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جملة / جمل ضمنية	موضوع مستقل	موضوع فرعي	جملة / جمل ضمنية	
حق المعتقد والدين والعبادة							
حفظ النفس							
الحرية							
الكرامة الإنسانية							
العيش في مستوى معيشي مناسب							
الأمن							
حماية الحقوق							

الفكرية							
الأهلية والشخصية القانونية							
التعبير عن الرأي							
المشاركة السياسية إدارة شؤون البلد							
حرية التنقل والسفر							
المساواة							
التقاضي والمحاكمة العادلة							
الملكية							
الزواج وتكوين أسرة							
التعليم							
العمل وتقاضي أجر							
الضمان والتكافل الاجتماعي							

							المواطنة والجنسية
							العيش في بيئة نظيفة من التلوث البيئي
							العيش في مجتمع نظيف من المفاسد الخلقية
							حق النصيحة
							حق الدفاع عن النفس
							حق العدل
							الخصوصية الشخصية
							حقوق أسرى الحرب
							حق الزوجين
							حق الوالدين
							حق الطفولة والأمومة
							حق الميت
							حق الجار

حق الأقارب							
حق ولي الأمر							
حق آخر لم يذكر							
المجموع							

* * *

المراجع والمصادر

المراجع والمصادر العربية

- إبراهيم، هناء؛ والحديني، علي. (٢٠١١م). **تعليم حقوق الإنسان**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- أبكر، حسين حسن. (١٤٢٢هـ). الحقوق والحريات في الإعتقاد والممارسات الدينية. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- ابن فارس. (١٣٩٠). **معجم مقاييس اللغة**. بيروت، لبنان: دار الجيل.
- ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر الزرعي الدمشقي. (١٩٧٣م). **أعلام الموقعين عن رب العالمين**. (تعليق) سعد، طه عبدالرؤوف. بيروت، لبنان: دار الجيل.
- ابن كثير، اسماعيل بن عمر. (١٤٢٠هـ). **تفسير القرآن العظيم**. الرياض، السعودية: دار طيبة.
- ابن منظور، محمد بن جلال الدين مكرم بن نجيب. (١٤١٦هـ). **لسان العرب**. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- أحمد، فؤاد عبدالمنعم. (١٤٢٢هـ). الملكية بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- آل محمود، عبدالرحمن عبدالله. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الإسلام. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الألفي، أسامة. (٢٠٠٠م). **حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام**. القاهرة، مصر: مطابع الهيئة العامة للكتاب.

- إمام، محمد كمال الدين. (١٤٢٢هـ). رسالة عمر إلى أبي موسى الأشعري "قراءة قضائية". في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الانتصار، عبدالمجيد. (٢٠٠٨م). التربية على حقوق الإنسان. **المجلة العربية لحقوق الإنسان** (٨)، ١٠٧ – ١٢٤.
- الأهول، حسن محمد. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الحرية والعمل. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- باكراد، سفيان. (١٤٢٤هـ). **المناهج والأساليب الحديثة لتدريس حقوق الإنسان**. الرياض، السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- بحر العلوم، السيد محمد. (١٤٢٢هـ). الحقوق والحريات المدنية والسياسية في الفكر الإسلامي والإعلان العالمي. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم. (١٤٢٢هـ). **صحيح البخاري**. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث.
- بسيوني، محمود شريف. (٢٠٠٣م). **الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان**. القاهرة، مصر: دار الشروق.
- البشير، عصام أحمد. (١٤٢٢هـ). حقوق المرأة بين الشريعة والقانون الوضعي. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

- البلعاوي، سيف الدين محمود. (٢٠٠١م). **التربية على حقوق الإنسان: واقع وآفاق**. القاهرة، مصر: جامعة القاهرة.
- بو طالب، عبدالهادي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الإسلام في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- البوطي، محمد سعيد رمضان. (١٤٢٢هـ). الحقوق والحريات المدنية والسياسية في الإسلام. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الجحني، علي فايز. (١٤٢٢هـ). الحماية الأمنية لحقوق الإنسان. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الجراري، عباس. (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م). تميُّز المنظور الإسلامي لحقوق الإنسان: "خصوصيات". **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الجصاص، أبو بكر أحمد بن علي الرازي الحنفي. (١٤٢٤هـ). **أحكام القرآن**. بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.
- جلاء محمد؛ وعبدالرحمن، أمال. (٢٠٠٦م). **حقوق الإنسان في التراث الديني العربي والإسلامي: دراسة مقارنة في ضوء المواثيق الدولية**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

- جمعة، علي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الإسلام. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. (٢٠١١م). [الإنترنت]. (متوافر على: http://nshr.org.sa).
- جميل، عبدالله عبدالخالق. (٢٠٠٩م). مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان. **المؤتمر العلمي الثاني عن حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.
- جويلي، سعيد سالم. (١٤٢٢هـ). مفهوم حقوق الطفل وحمايته في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الحسين، عبداللطيف إبراهيم. (١٤٢٨هـ). تدريس مقرر حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. **مجلة البحوث الأمنية**، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، (مجلد ١٦، عدد ٣٧)، ١٧ – ٥٧.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (١٤٢١هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية**. الرياض، السعودية: مطابع الحميضي.
- الحويقل، معجب معدي. (١٤٢٢هـ). الشرطة وحقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **الشرطة وحقوق الإنسان**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

- خليفة، عبدالكريم. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في العدالة الاجتماعية في الإسلام. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الخياط، عبدالعزيز. (١٤٢٢هـ). الحرية السياسية في الإسلام بين الخصوصية والعالمية. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الفقي، عبدالرؤوف محمد؛ امبابي، نادية فهمي: (٢٠٠٩م). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا. **المؤتمر العلمي الثاني: حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة طنطا، (مجلد ٣)، ٨٣ – ١٢١.
- د. بدوي، عبد الرؤوف محمد. (٢٠٠٤م). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم حقوق الإنسان: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (عدد ٣٣ مجلد ١)، ١ – ٢٠٦٠.
- سلطان، محمود صديق؛ ومجاهد، أشرف عبد المطلب. (٢٠٠٨م). وعي طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام. **مجلة التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية (مجلد ١٤ عدد ٥٤)، ٢١١ – ٣٢١.
- كيلاني، شادية جابر محمد. (٢٠٠٣م). تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية: تصور مقترح. **مستقبل التربية العربية** (مجلد ٩ عدد ٣١)، ٩ – ٩٩.
- رمضان، عمارة. (٢٠٠٢م). **التربية على حقوق الإنسان من خلال الكتب الدراسية بالمرحلة الأساسية في الوطن العربي**. تونس: المعهد العربي لحقوق الانسان.

- زارع، أحمد زارع. (٢٠٠٩م). بناء برنامج موقفي مقترح في الجغرافيا لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلُّم الجامعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي الثاني عن حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.
- الزبيدي، محب الدين أبو الفيض مرتضى الحسيني. (١٣٠٦هـ). **تاج العروس من جواهر القاموس**. القاهرة، مصر: المطبعة الخيرية.
- الزحيلي، محمد. (١٤٢٤هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام**. دمشق، سوريا: دار الكَلِم الطيب.
- الزكري، محمد إبراهيم. (٢٠١٠م). التعليم العالي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية: العلاقة الطردية والدور المرتقب لمؤسسات المجتمع المدني. **آفاق المكتبة** (٥)، ٣٢.
- السكران، محمد. (٢٠٠٧م). التربية وحقوق الإنسان. **المؤتمر العلمي الحادي والعشرين: التربية وحقوق الإنسان**. طنطا، مصر: جامعة طنطا.
- السمالوطي، نبيل. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان والتنمية في التصور الإسلامي. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشاطبي، أبو إسحاق. (١٤٢٣هـ). **الموافقات في أصول الشريعة**. (تحقيق). الفضلي، محمد عبد القادر. بيروت، لبنان: المكتبة العصرية للطباعة.
- الشربجي، علي. (١٤٢٣هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام**. دمشق، سوريا: اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشريف، كمال. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في صحيفة المدينة. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الشنقيطي، محمود بن المختار. (١٤٢٥هـ). حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون. **مجلة البيان** [الإنترنت]. (متوافر على: http://albayan-magazine.com/files/hokok/2.htm).
- الشهرستاني، السيد محمد علي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان والعلاقات الدولية في ضوء الشريعة الإسلامية. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- شوق، محمود أحمد. (١٤٢٢هـ). أهم الحقوق التربوية للطفل في الإسلام في أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشيخ، رأفت غنيمي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان المسلم في الهند في التاريخ المعاصر. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي. (١٤٠٧هـ). **شرح اللمع في أصول الفقه**. (تحقيق) العميريني، علي عبد العزيز. بريدة، السعودية: دار البخاري.
- الصالح، محمد أحمد. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في عصر النبوة. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الصبيح، عبدالله؛ الزكري، محمد؛ البطين، عبدالله؛ والمقبل، محمد. (١٤١٩هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها**. الرياض، السعودية: مطابع الخالد للأوفست.

- الظهار، راوية أحمد عبدالكريم. (١٤٢٤هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام**. جدة، السعودية: دار المحمدي للنشر والتوزيع.
- عامر، أحمد. (١٤٢٢هـ). حق الإنسان في الزواج وتكوين أسرة. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العامر، عثمان صالح. (١٤٢٢هـ). المواطنة في الفكر الغربي المعاصر "دراسة نقدية من منظور اسلامي". في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عبد العزيز، أمير. (١٤١٧هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام**. القاهرة، مصر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- عبد الكريم، نهى حامد. (٢٠٠٤م). تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية للطلاب. **مجلة العلوم التربوية** (عدد خاص)، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٥٧ – ٣٠٤.
- عبداللطيف، عماد محمود. (٢٠٠٨م). **دور التربية تجاه تنمية وعي طلاب التعليم الجامعي ببعض المفاهيم الإسلامية في ظل المتغيرات المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة سوهاج، مصر.
- عز الدين، عبدالعزيز بن عبدالسلام. (١٤١٠هـ). **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**. بيروت، لبنان: مؤسسة الريان.
- العسكري، أبو هلال حسن بن عبدالله. (١٤٠١هـ). الفروق اللغوية. (تحقيق). القدسي، حسام الدين. بيرون، لبنان: دار الكتب العربية.

- علي، جعفر عبدالسلام. (١٤٢٢هـ). كتاب أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرَّم الله وجّهه إلى الأشتر النخعي لما ولاه مصر. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العناني، إبراهيم محمد. (١٤٢٢هـ). المساواة وعدم التمييز العنصري في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عوض، السيد حنفي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان والعمالة النسائية عابرة الحدود الدولية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الانسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الغامدي، عبداللطيف. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في المصادر الأساسية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- غرايبة، عبدالكريم. (١٤٢٢هـ). العدل وحقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- الغزالي، أبو حامد. **المستصفي**. (١٣٢١هـ). بولاق، مصر: المطبعة الأميرية.
- فلاتة، إبراهيم محمود. (١٤٣٠هـ). مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية: خيارات مقترحة. **ورشة تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام**. الرياض، السعودية: الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.

- قزامل، سونيا هانم. (٢٠٠٩م). تطوير حقوق الانسان بالمرحلة الجامعية في ضوء طبيعة الدراسة بكلية التربية. **المؤتمر العلمي الثاني عن حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**، القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.
- القطان، منَّاع خليل. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **الشرطة وحقوق الإنسان**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عبدالحميد، الهام. (٢٠٠٤م). التدريس الفعَّال لحقوق الإنسان: برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي. **العلوم التربوية** (عدد خاص)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٠١ – ١٠٧٠.
- محمود، عبدالغني. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة في القانون الدولي الإنساني والشريعة الاسلامية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.
- المدغري، عبدالكبير العلوي. (١٤٢٢هـ). حقوق الإنسان في الإسلام بين أحكام الفقه والدعوة إلى التغيير. **ندوة حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية والعالمية**. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- مرصد مدربي حقوق الإنسان في العالم العربي. (٢٠١٠م). **حول تعليم حقوق الإنسان**. [الإنترنت] (متوافر على:

http://www.hrtwaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=357:&catid=42:2010-03-07-09-25-29&Itemid=63).

- مركز كارنيجي للشرق الأوسط. (٢٠١٢م). **الميثاق العربي لحقوق الإنسان**. [الإنترنت] (متوافر على: http://carnegie-mec.org/publications/?fa=23965).
- مسلم بن الحجاج، القشيري النيسابوري. (١٤٢٠هـ). **الجامع الصحيح**. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- مصيلحي، محمد الحسيني. (١٤٢٢هـ). حقوق المساواة بين الرجل والمرأة في الشريعة الإسلامية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- المعهد العربي لحقوق الإنسان. (١٩٩١م). **ندوة عمداء كليات الحقوق في الوطن العربي حول تدريس حقوق الإنسان**. [الإنترنت] (متوافر على: http://www.aihr-iadh.org/docs/recommendations/confDoyenTunis1991.htm).
- المعهد العربي لحقوق الإنسان. (١٩٩٧م). **ندوة التربية على حقوق الإنسان**. [الإنترنت] (متوافر على:

  http://www.aihriadh.org/docs/recommendations/coneducation1997.htm.
- المعهد العربي لحقوق الإنسان. (٢٠٠٩م). **المؤتمر الإقليمي حول التربية على حقوق الإنسان: مقاربة مرتكزة على التربية على حقوق الإنسان في الأنظمة المدرسية في الدول العربية**. [الإنترنت] (متوافر على):

  http://www.aihr-iadh.org/docs/recommendations/UNESCO.doc2006.htm.
- المعهد العربي لحقوق الإنسان. (٢٠٠٩م). **لقاء تحضيري لبيت الخبرة في مجال التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية**. [الإنترنت] (متوافر على):

  http://www.aihr-iadh.org/docs/pdfs/Raare.pdf

- موسى، حسن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). البيئة وحقوق الإنسان: رؤية إسلامية. في، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (كتاب محرر). **حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون**. الرياض، السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- موسى، حسين حسن. (٢٠٠٩م). تصور مقترح لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان في الإسلام في منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الثاني عن حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.
- النبراوي، خديجة. (١٤٢٧هـ). **موسوعة حقوق الإنسان في الإسلام**. القاهرة، مصر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- النيفاني، عبدالله أحمد. (٢٠٠٤م). **حق المرأة في التعليم في اليمن، بين التشريع والواقع**. القاهرة، مصر: جامعة القاهرة.
- الواعي، توفيق يوسف. (١٤٢٥هـ). **الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية**. المنصورة، مصر: دار الوفاء للنشر.
- وزارة الخارجية. (١٤١٩هـ). **السياسة الخارجية للملكة العربية السعودية في مائة عام**. الرياض، السعودية: وزارة الخارجية.

- English Refernces
- Nickel, J. (2010). Human Rights: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Internet] (Available At: http://plato.stanford.edu/entries/rights-human/).

- Sepuveda, van Banning, Gudmundsdóttir, Chamoun, van Genugten, (2004). Human rights reference handbook. Ciudad Colon, Costa Rica: University of Peace.
- Shaw, Malcom (2008). International Law. Leiden: Cambridge University Press.
- Thomas, (2003) Magna Carta. Pearson.
- Wikipedia. (2012). Bill of rights. [Internet] (Available At: http://en.wikipedia.org/wiki/Bill_of_rights).
- Williams, P; (1981). The International bill of human rights. Entwhistle Books.
- World Bank. (1994). Higher Education: The lessons of Experience. Development in Practice series. World Bank: Washington, D.C.

* * *

- http://www.aihriadh.org/docs/recommendations/coneducation1997.htm).
- Arab Institute for Human Rights. (2009). The Regional Conference About Education of Human Rights: Comparative Study-Based on Education of Human Rights in School Systems of Arab Countries. [internet]. (Available at: http://www.aihr-iadh.org/docs/recommendations/UNESCO.doc2006.htm).
- Arab Institute for Human Rights. (2009). **Preparatory Meeting for the Experts in the Field of Human Rights Education and Democracy**. [internet]. (Available at: http://www.aihr-iadh.org/docs/pdfs/Raare.pdf).
- Mousa, H. (1422H). The Environment and Human Rights: an Islamic Vision. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Mousa, H. (2009). Suggested Views to Integrate the Concepts of Human Rights in Islam in the History Curricula of Secondary Schools. **The 2nd Scientific Conference for Human Rights and Social Studies Curricula**. Cairo, Egypt: Ainshams University.
- Annabrawi, K. (1427H). **Encyclopedia of Human Rights in Islam**. Cairo, Egypt: Dar Assalam for Printing, Publishing, Distribution and Translation.
- Annifani, A. (2004). **The Educational Woman Rights in Yemen, Between Legislation and Reality**. Cairo, Egypt: Cairo Unviersity.
- Alwaie, T. (1425H). **The Islamic Civilization Compared to The Western Civilization**. Almansurah, Egypt: Dar Alwafa for Publishing.
- Saudi Ministry of Foreign Affairs. (1419H). **Foreign Policy for Kingdom of Saudi Arabia in Century (100 years).** Riyadh, KSA: Foreign Affairs Ministry.

* * *

- Abdulhameed, I. (2004). The Effective Teaching of Human Rights. A Training program for Higher Education Staff. **Educational Sciences** (Special Edition), Educational Studies Institute, Cairo Unviersity, 101-1070.
- Mahmoud, A. (1422h). Human Rights during Armed Conflicts in Human International Law and Islamic Legislation. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Almoudaghri, A. (1422h). Human Rights in Islam Between the Verdict of Jurisprudence and the Call for Changing. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Monitor Trainers of Human Rights in the Arab world (2010). **About Teaching Human Rights**. [internet]. (Available at: http://www.hrtwaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=357:&catid=42:2010-03-07-09-25-29&Itemid=63).
- Carnegie Middle East Center (2012). **The Arab Charter on Human Rights.** **[**internet]. (Available at: http://carnegie-mec.org/publications/?fa=23965).
- Muslim, B. (1420H). **Aljamea Assahiah, Beirut, Lebanon: Dar Ehyaa Attuth Alarabi.**
- Mosailhi, M. (1422H). Equal Rights Between Male and Female in the Islamic Legislation. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Arab Institute for Human Rights. (1991). Symposium of College of Law Deans in the Arab World about Teaching Human Rights. [internet]. (Available at:
- http://www.aihr-iadh.org/docs/recommendations/confDoyenTunis1991.htm).
- Arab Institute for Human Rights. (1997). Symposium of the Education of Human Rights [internet]. (Available at:

(Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.

- Awadh, A. (1422h). Human Rights and Womanly Labor across International Borders. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alghamdi, A. (1422H). Human Rights in Islam. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Gharaybah, A. (1422h). Justice and Human Rights in Islam between Privacy and Globalization. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Alghazali, A. (1321H). **Al Mustasfi 1321H**. Bulakh, Egypt: Alamiriyah Publishing House.
- Falatah, I. (1430H). The Curriculum of Teaching Human Rights in Governmental Educational Associations in Saudi Arabia: Suggested Choices. **Workshop of Educating and Teaching Human Rights Education in Governmental Educational Institutes.** Riyadh, KSA: National Society for Human Rights.
- Gazamel, S. (2009). Developing Human Rights in Higher Education in the Light of the College of Education. **The 2nd Scientific Conference on Human Rights and Social Studies Curricula.** Cairo, Egypt: Ainshams University.
- Alqatan, M. (1422H). Human Rights in Islamic Legislation. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.

- Amer, A. (1422H). The Human Right Of Seeking Marriage and Establishing Family. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alamer, O. (1422H). Citizenship in the Current Western Perception: Critical Study from the Islamic Point of View. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Abdulaziz, A. (1417H). **Human Right in Islam**. Cairo ,Egypt: Dar Alsalam Publishing House.
- Abdulakreem, N. (2004). Teaching Human Rights in Arab Universities and Its Relation to Human Development for Students. **Educational Science Journal (Special Edition),** Educational Studies Institute, Cairo University, 257 - 304.
- Abdulatif, E. (2008). **The Rule of Education Towards Developing the Awareness of Higher Education Students for Some Islamic Concepts in the base of Modern Changes.** Unpublished PhD Essay, Faculty of Education, Sohaj University, Egypt.
- Ezz Addein, A. (1410H). **Kawaed Alahkam Fi Masaleh Alanam - Jurisprudence Basis for People’s interests.** Beirut, Lebanon: Rayan Establishment.
- Allaskari, A. (1401H). **Linguistic Differences.** (Tahqeeq). Alqudsi, H. Beurit, Lebonon: Dar Alkutub Alilmeah- Scientific Book House.
- Ali, J. (1422H). The Message of Ali Bin Abi Taleb to Alashtar Alnokhaae When He pointed Him to be the Governer of Egypt. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alanani, I. (1422h). Equality and Nonracial Segregation in Islamic Legislature and International Law. In Naif Academy for Security Sciences

- Alsharif, K. (1422H). Human Rights in Madina Newspaper. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alshanqiti, M. (1425H). **Human Rights Between Law and Islamic Legislation**. Al Bayan Journal. [Internet]. (Available at: http://albayan-magazine.com/files/hokok/2.htm).
- Alshaharistani, A. (1422H). Human Rights and International Relations in the Light of Islamic Legislature. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Shouk, M. (1422H). The Most Important Educational Rights for Infant in Islam. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alshaikh, R. (1422H). Muslim Human Rights in India in Modern History. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alshirazi, A. (1407H).**Sharh Alloma Fi Asool Alfiqh- Explaining the Thorny Issues in Jurisprudence Basis.** (Tahkeek) Aomrini, A. Buraydah, KSA: Dar Albukhari.
- Alsaleh, M. (1422H). Human Rights in Prophethood Age. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alsubaieh, A.; Alzakari, M.; Albotain, A.; & Almoqbel, M. (1419H). **Human Rights in Islam in The Educational Textbooks in the Saudi Basic Education Levels, and A Suggested Proposal for Teaching It**. Riyadh, KSA: Ministry of Education.
- Aldhahar, R. (1424H). **Human Rights in Islam**. Jeddah, KSA: Dar Almohamaidi for Publishing , Distribution, and Translation.

- Kilani, S. (2003). Teaching Human Rights in Faculties of Education: Suggested Proposal. **The Future of Arab Education, 9** (31), 9-99.
- Ramadan, E. (2002). **Education for Human Rights Through state Academic Books for Elementary Stage in The Arab World**. Tunisia: The Arab Institute for Human Rights.
- Zarea, A. (2009). Establishing A Suggested Situational Program in Geography to Develop Awareness on Human Rights, Concepts, and Some Higher Education Skills for Intermediate Stage Students. **The 2nd Scientific Conference for Human Rights and Social Studies Curricula**. Cairo, Egypt: Ain Shams University
- Azzubaidi, M. (1306H). **Taj Alarous Min Jawaher Al Khamous.** Cairo, Egypt. Charitable Publishing House.
- Alzuhaili, M. (1424H). **Human Rights in Islam.** Damascus, Syria: Al Khalim Mutayeb House.
- Alazakari, M. (2010). **Higher Education and Social - Economic Development: The Relationship between the two, and the Expected Rule of the Civil Society Institutions**. Afak Almaktaba (5), 32.
- Assakran, M. (2007). Education and the Human Rights. **21st Scientific Conference of Education and Human Rights.** Tanta, Egypt: Tanta University
- Assamaloti, N. (1422H). Human Rights and Development in Islamic Point of View. In Naif Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Law.** Riyadh, KSA: Naif Academy for Security Sciences.
- Alshatibi, A. (1423H). **Approvals in the Islamic Sharea Basis**. (Tahgeeg) Alfadli, M. Beirut, Lebanon: Modern Publishing Library.
- Alshorbaji, Ali (1423H). **Human Rights in Islam.** Damascus, Syria: Yamama Pulishing House.

- Alhusain, A. (1428H). Teaching Human Rights Curriculum in Saudi Higher Education Institutes. **Journal of Security Researches - Center of Research and Studies in King Fahad Security College, 16 (3**) 17- 57.
- Alhukail, S. (1421H). **Human Rights in Islam and Its Implementation in Saudi Arabia.** Riyadh, KSA: Al Humaidhi Publishing House.
- Alhuwaikil, M. (1422H). Police and Human Rights in the Islamic Legislation. Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA: Neif Arab Academy for Security Sciences.
- Alkhalifah, A. (1422H). Human Rights in Social Justice in Islam. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Alkhayat, A. (1422H). The Political Freedom in Islam Between Privacy and Globalization. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Alfiki, A.; Imbabi, N.. The Efficiency of Suggested Programs to Develop the Awareness of Citizenship and Human Rights for Student Teachers in Tanta University, College of Education, History Department. **The Second Scientific Conference on Human Rights and Curriculum of Social Studies.** Educational Society for Social Studies, Tanta University s
- Badawi, A. (2004). College Students Awareness of Some Human Right Values: Field Study. **College of Education Magazine**. Tanta University, 14 (45), 1 - 60
- Sultan, M., & Mujahed, A. (2008). The Awareness of Alzahar University Female Students about some Issues related to Woman Rights in Islam. **Journal of Arab Education,** The Arab Center for Education and Development, 14 number (54), 211-321

- Albuti, M. (1422H). Civil, Political Rights, and Freedoms in Islamic**. of Human Rights in Islam. Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Ribaat, Morroco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Aljuhani, A. (1442H). The Security Protection for Human Rights. In, Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA : Neif Arab Academy for Security Sciences.
- Aljarari, A. Featuring the Islamic perspective of human Rights **Symposium of Human Rights in Islam. Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Aljasas, A. (1424H). **Legislations of the Holy Quran.** Beirut, Lebanon: Dar Alkitab Alarabi.
- Jala, M; and Abduhrahman, A. (2006). **Human Rights in Islamic and Arab Heritage of: Comparative Study in the Light of International Charters.** Cairo, Egypt: Alam Alkutub.
- Jumah, A. (1422H). Human Rights in Islam. In, Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA : Neif Arab Academy for Security Sciences.
- National Society for Human Rights. (2011). **National Society for Human Rights.** [Internet]. (Available at: http//nshr.org.sa)
- Jamil, A. (2009). Arabic Project Proposal for Education on Human Rights. **2nd Scientific Conference for Human Rights and the Curriculum of Social Studies**, Cairo, Egypt Ain Shams University.
- Juwaili, S. (1422H). The Concept of Child Rights and Its Protection in Islamic Legislation and the International Law. Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA: Neif Arab Academy for Security Sciences.

- Alintisar, A. (2008). Education of Human Rights**. Arab Magazine for Human Rights**, (8), 107-124.
- Alahwal, H. (1422H). Rights Human of Freedoms and Business. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Bakrad, S. (1422H). **Modern Curricula and the Methods of Teaching Human Rights.** Riyadh, KSA: King Faisal Center for Research and Islamic Studies.
- Bahr Alulum, A. . (1422H). Civil and Political Rights and Freedoms in the Islamic Perception and the Universal Declaration. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Albuhkary, A. (1422H). **Sahih Al Buhkary,** Beirut, Lebanon: Dar Ehyah Atturath Al Arabi- Revival of Arab Heritage Publishing House.
- Basyuni, M. (2003). **International Documents of Human Rights.** Cairo, Egypt: Dar Ashshuker.
- Albashir, E. (1422). Women's Rights Between Islamic Legislation and Positive Law. In, Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA : Neif Arab Academy for Security Sciences.
- Albalawy S. (2001). **Education of Human Rights: Reality and Prospects.** Cairo, Egypt: Cairo University.
- Abu Taleb, A. (1422H). Human Rights in Islam in the Field of Public Relations and International Deals. **Symposium of Human Rights in Islam. Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).

List of References:

- Ibrahim, H. (2011). **Teaching Human Rights.** Cairo, Egypt; Alam Alkotob
- Abkar, H. (1422H). Rights and Freedoms in Beliefs and Religious Practices**. Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Ibn Faris, A. (1390H). **Glossary of Arabic language standards**. Beirut, Lebanon: Dar Aljeel.
- Ibn Qayim Aljawziya, A**. Aalam Almuwakaen ann Rab Alameen: Famous signatories for the Lord of the Worlds.** (Commentary) Saad, T. Beirut, Lebanon: Dar Aljeel.
- Ibn Katheer, I. (1420H). **Interpretation of the Holy Qu'ran**. Riyadh, KSA: Dar Tayba Publishing House.
- Ibn Mandhoor, M. (1416H). **The Arab Tongue.** Beirut, Lebanon: Dar Ehyah Atturath Al Arabi- Revival of Arab Heritage Publishing House.
- Ahmad F. (1422H). **Ownership Between Islamic Legislation and Positive Law. I**n, Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA : Neif Arab Academy for Security Sciences.
- Almahmoud, A. (1422H). Human Rights in Islam. **Symposium of Human Rights in Islam between Privacy and Globalization**. Rabat, Morocco**:** Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Alolfi, O (2000). **Rights and Obligations of Humans in Islam.** Cairo, Egypt: General Book Authority Publishing House.
- Imam, M. (1144H). Message of Omar to Abu Musa Al Ashari: Juridical Analysis. **I**n, Neif Arab Academy for Security Sciences (Ed.). **Human Rights Between Islamic Legislation and Positive Law.** Riyadh, KSA : Neif Arab Academy for Security Sciences.

The Availability Degree of Human Right In The Public University Curriculum at Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University and a suggested view to teach it and integrate IT in learning it

Dr. Mohammed Ibrahim Zakari
Teaching Methods , College of Social Sciences,
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The main goal of this study was to suggest a framework for teaching and learning human rights in the undergraduate level in Saudi Arabia with the integration of information technology (IT). To achieve this goal, the study applied three research stages, with concentration on Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University (IMSIU) as a case study. In the first stage, a list of human rights was determined with help of 30 experts. The list consists of 35 rights that are applicable to be taught in all Saudi Higher Education institutions. In the second stage, all university course requirements in IMSIU were analyzed via analysis tools designed for this study. The study found that the contents of these courses do not reject the human rights. However, they do not have enough coverage that lead to sold knowledge of the human rights. In the third stage, the framework of teaching and learning human rights was suggested. The framework consists of four elements. The first deals with the knowledge of human rights. The second deals with weather to teach the rights in an independent or non-independent course. The third deals with the proper time of teaching human rights, i.e., in the first year or second or the last year. The fourth element deals with the ways of teaching and learning human rights and the ways of integration IT in learning it. The study recommends teaching the human rights in the undergraduate level in the second year in an independent course applying student center learning and integrating IT in learning it. The study also suggests trainning faculty on the proper teaching methods and on how to integrate IT in the teaching and learning process of the human rights.

مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم المواطنة

(دراسة ميدانية)

د . سارة بنت ثنيان بن محمدآل سعود

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم المواطنة (دراسة ميدانية)

د . سارة بنت ثنيان بن محمدآل سعود
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى وعى طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي / المسحي ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استبانة تكوّنت من (٥٥) فقرة موزّعة على ثلاثة محاور، وطبقت الأداة على عينة قوامها (٣٣٠) طالبة تخصص علم نفس واجتماع. وقد توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

١. المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول جاءت بالموافقة بنسبة مرتفعة؛ حيث بلغت (٢،٨٥– ٢،٩٩) وبلغ المتوسط العام على المحور (٢،٦٨).
٢. المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني جاءت بالموافقة بنسبة مرتفعة؛ حيث بلغت (٢،٨٥ – ٣) وبلغ المتوسط العام على المحور (٢،٨٥).
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعتي الدراسة (علم النفس والاجتماع) لصالح مجموعة الاجتماع.

وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها تفعيل دور كلية العلوم الاجتماعية فى التوعية بمفهوم المواطنة وتعزيزه .

المقدمة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثًا متلاحقة وتطورات سريعة، جعلت عملية التغيير أمرًا ضروريًا في أغلب دول العالم. وقد انتاب القلق بعض الشعوب من هذا التغير السريع، ومنها الشعوب العربية والإسلامية التي تخشى أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية السريعة والمرتبطة بالتطور العلمي السريع إلى التأثير في قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها بفعل الهالة الإعلامية الغربية.

والمملكة العربية السعودية إحدى هذه المجتمعات التي شهدت تغيرات سريعة، شملت أغلب جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما أثّر في تماسك المجتمع واستقراره، وأدت إلى ظهور اتجاهات وقيم وأنماط تفكير لا تتمشى مع طبيعة المجتمع السعودي، ولذلك تستعين الدولة كغيرها من الدول بالنظام التربوي بوصفه من أهم النظم الاجتماعية؛ حيث يقوم على إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية. ويقوم المفهوم الحديث للمواطنة على أساس التفاهم من أجل تحقيق ضمان الحقوق الفردية والجماعية، كما أن المواطنة في الأساس شعور وجداني مرتبط بالأرض وبأفراد المجتمع الآخرين الساكنين على الأرض. وهي لا تتناقض مع الإسلام؛ لأن المواطنة عبارة عن رابطة بين أفراد يعيشون في زمان ومكان معين، أي جغرافية محددة، بل إن العلاقة الدينية تعزز المواطنة. (http//www.vob.org/Arabic).

وهناك العديد من المؤسسات التي لها دور مهام في تشكّل المواطنة، وتنميتها عند الفرد، ومنها الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والجامعة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وتزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل إعداد مواطن صالح .

http://www. Civiced.org/stds-htm.

ويشير (مكروم) إلي أن الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية التي تركز في تعاملاتها مع عملائها (الطلاب) على مستويات لفظية ترتبط بقضايا المجتمع. هنا يعيش الشباب مضمونًا سلبيًا "لثقافة الجامعة"، والتي تعني الإعداد للدور في غياب معناه ودلالاته. إنه دور سلبي؛ فهو يفتقر إلى الفعل، ويترتب عليه غياب وعي الطالب عن تحمل المسئولية الأمر الذي يشير إلي أهمية قيم المواطنة والانتماء، التي يجب أن نؤكد عليها ضمن فعاليات الأداء الجامعي، والتي في ضوئها يظهر مغزى الدور المستقبلي للشباب، ودلالات تحمل المسئولية. وإلي جانب ذلك فإن مسئوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة، واستجابتها لمتغيرات العصر في سياق العولمة والانفتاح الحضاري تجعلها تهتم بإكساب طلابها معايير الرؤية العالمية في تقييم الأحداث والمشكلات، إضافة إلي تزويدهم بمبادئ وأسس الانفتاح الواعي علي التأثيرات الخارجية (مكروم، ٢٠٠٤، ١).

إن فلسفة التربية في أي مجتمع تؤكد على مكانة الإنسان وحقه في الوجود، وذلك من خلال تنمية شخصيته بصورة متكاملة ومتناسقة، وهذا يتطلب تبصير المتعلم بحقوقه وواجباته. فالمواطنة الصالحة من شأنها غرس قيم الانتماء والولاء للوطن. وفي ظل تسارع التغيرات الذي يعيشها عالم اليوم في شتى جوانب الحياة المختلفة؛ السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، فإن الحاجة ماسّة إلى تحرير عدد من المفاهيم التي تكون غالبًا عرضة للتساؤل، وإعادة النظر في بعضها؛ وذلك بسبب ثورة الاتصالات، وتلاقي الثقافات واختلاطها. ولعل مفهوم المواطنة من أكثر المصطلحات حاجة إلى الإثارة والدراسة والفهم، ومن ثم التجسيد؛ ذلك لأن الانتماء حاجة متأصلة في طبيعة النفس البشرية؛ فالإنسان بلا وطن تائه، والوطن بلا إنسان "مهجور" لا معنى له.
www.imamu.edu.sa /.../

ولقد ارتبطت الدعوة إلى تعليم المواطنة بظاهرة العولمة وما صاحبها من انتشار قيم سلبية تدعو إلى الفردية والسلبية، وتضعف من قيمة الانتساب إلى الحدود الجغرافية، والهوية الثقافية.

(جابر،٢٠٠٨، ٨٧٧).

إضافة إلي ما سبق، فإن أغلب المحتوي الذي تقدمه وسائل الاتصال التكنولوجية الرقمية المختلفة يحمل مضامين سلبية منافية لقيم وعقائد المجتمع، ويترك آثارًا سلبية في إدراك ووعي ووجدان المتلقّين، وبخاصة الناشئة منهم. وهي بذلك تمثّل خطرًا كبيرًا علي إدراكهم ووعيهم بقيمهم ومعتقداتهم الأصلية. نتيجة ما تقوم به من عملية إحلال تدريجي لقيم بديلة تنأى بهم عن قيمهم ومعتقداتهم، وتُسطّح معارفهم، وتشغل عقولهم بتوافه الأمور، أو ما لا يحقق مصالحهم ومصالح مجتمعهم .(عبد الحافظ ، ٢٠٠٥، ٤٨).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بتعزيز ودعم مفهوم المواطنة حيث أن المواطنة الفعّالة أداة لإحداث التنمية الشاملة، وذلك من خلال تمكين المواطنين من المشاركة بفاعلية في بناء المجتمع السعودي، والمواطنة ترتبط بحقوق للفرد على الدولة يجب أن تقدم إليه وفي نفس الوقت يقوم المواطن بمجموعة من المسئوليات الاجتماعية التي يلزم عليه تأديتها مقابل هذه الحقوق ولقد ظهرت العديد من النظريات المفسرة للمواطنة ومنها نظرية (العقد الاجتماعي) التي افرزت عدة تعريفات للمواطنة يتمثل أهمها في العلاقة بين الفرد والدولة تبعا لما يحدده قانون تلك الدولة والذي يشترك الافراد في صياغته ويوافقوا عليه بما يحتويه هذا القانون من حقوق وواجبات.

http://www.moj.gov.kw/sites/ar/Pages/Contents/ImportantTopics/Citizenship.aspx

حيث أن تمتع المواطن بكافة حقوقه يشعره بإنسانيته واحترام كيانه وبالتالي يعمق لديه انتماؤه لدولته وفي المقابل يلتزم بجميع واجباته تجاه دولته حرصا على مصلحتها ومساهمة في تقدمها.

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم المواطنة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

س١: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم (الحقوق) بوصفها أحد مكونات المواطنة؟

س٢: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم (الواجبات) بوصفها أحد مكونات المواطنة؟

س٣: ما دور كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة؟

س٤: هل يختلف مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفهوم المواطنة باختلاف متغير التخصص؟

هدف الدراسة:

- التعرف على مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم المواطنة.
- الوقوف على الفروق بين طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فيما يتعلق بمستوى الوعي بمفهوم المواطنة تبعًا لمتغير التخصص، وآليات تفعيل دور كلية العلوم الاجتماعية لتعزيز مفهوم المواطنة.

- التوصل إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في التوعية بمفهوم المواطنة لدى طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

- قد تفيد هذه الدراسة في تفعيل دور كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية وتعزيز مفهوم المواطنة لدى طالباتها.
- تفعيل المقترحات الخاصة بدور كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتوعية بمفهوم المواطنة وتعزيزها وذلك من اجل اعداد المواطن الصالح المسئول والفاعل والمدرك لحقوقه وواجباته.

مصطلحات الدراسة:

الوعي في اللغة: هو الفهم وسلامة الإدراك، ويعني في اللاتينية معرفة الأشياء على نحو مستمر. ويعد فرانسيس بيكون أول من استخدم هذه الكلمة منذ عام ١٦٠٠م، كما استخدمها جون لوك في مناقشاته الفلسفية؛ حيث رأى أن الإنسان يعي دائمًا بذاته، وهو يفكر، كما أنه أول من فسّر الوعي بأنه الأفكار التي تمر في عقل الإنسان. (عائشة عبد اللطيف ،٢٠٠١، ١١).

أما (لطيفة خضر، ٢٠٠٠، ٧٠) فتري أن الوعي هو معرفة المواطن بحقوقه السياسية وواجباته، وما يدور من حوله من أحداث ووقائع، إضافة إلى مقدرته على التصور الكلي للواقع المحيط به، فضلاً عن تجاوز هذا المواطن للخبرات الجماعية التي ينتمي إليها.

وللوعي أنواع. فهناك الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والوعي الحقيقي، والوعي الزائف، والوعي الطبقي. ومما يشير إلي تنوع جوانب الوعي، فهناك الوعي السياسي والوعي الثقافي والوعي الديني.

ولعل أشد أنواع الوعي ارتباطًا بالانتماء الوعي السياسي. ويقصد به معرفة المواطن لحقوقه وواجباته السياسية، وما يدور حوله من أحداث ووقائع، وكذلك قدرته علي

التصور الكلي للواقع المحيط بـه كحقيقـة كليـة مرتبطـة، وليس وقـائع منفـصلة وأحـداث متناثرة لا يجمعها رابط، بالإضافة إلي قدرة المواطن علي تجاوز خبرات الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها؛ ليتعايش مع خبرات المجتمع الكلية. (طنطاوي، ٥٣، ١٩٩٢).

ويعرف إجرائيًا بأنه: معرفـة الطالبـات الجامعيات لمفهوم المواطنـة بمـا تحتويـه من حقوق وواجبات.

المواطنة في اللغة: جاء في لسـان العرب أن المواطنة والمـواطن مـأخوذة مـن الـوطن (المنزل)، وهو موطن الإنسـان ومحله، وطن المكان يطن وطنا، أقام به، وطن البلـد: اتخـذه وطنًا، توطن البلد: اتخذه وطنًا، والوطن (جمعه أوطان): منزل إقامة الإنسـان ولـد فيـه أو لـم يولـد، وتوطنـت نفـسـه علـى الأمـر: حملـت عليـه، والمَـواطن جمـع مَـوطن، وهـو الـوطن، أو المَشـهد من مَشـاهد الحرب. (ابن منظور،٢٠٠٠).

١- وبالرجوع إلى الموسـوعة العربية العالمية (١٩٩٦، ٣١١) نجد أنها تعرف المواطنـة بأنها "اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن" (الموسـوعة العربية العالمية، ١٩٩٦).

٢- أمـا معجـم مـصطلحات العلـوم الاجتماعيـة فقـد عرفهـا بأنهـا: مكانـة أو علاقـة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسـي (دولـة). ومن خـلال هـذه العلاقـة يقـدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحـدد هـذه العلاقـة مـن خـلال القـانون (بدوي، ١٩٨٢،٦٠).

٣- وتعـرف إجرائيًـا بأنهـا مجموعـة الحقـوق التـي يتمتـع بهـا المـواطن والواجبـات والمسئوليات التي يلتزم بها ويفرضها عليه انتماؤه لوطنه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الوعي بمفهوم المواطنة لدى طالبات كلية العلوم الاجتماعية.

الحدود البشرية: عينـة مـن طالبـات كليـة العلـوم الاجتماعيـة، تخـصص علـم نفـس واجتماع، قوامها (٣٣٠) طالبة تخصص علم نفس واجتماع.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

الحـدود المكانيـة : كليـة العلـوم الاجتماعيـة بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسلامية.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم المواطنة: لقد ظهر مفهوم المواطنة منذ القرن السابع عشر قبل الميلاد عند الإغريق والرومان، فقد كانوا ينظرون إلى المدن على أنها مجتمعات ذات تنظيم مشترك أكثر من كونها وحدات جغرافية ترتبط بعلاقات اجتماعية تستند إلى الصداقة والعلاقات العائلية. وقد حرم العبيد من حقوق المواطنة. وتمثلت حقوق المواطن الإغريقي في حق ملكية الأراضي، والمشاركة في الحكومة. أما واجباته فقد تمثلت في التصويت وحضور الاجتماعات الحكومية وشغل الوظائف وحق التقاضي والوصاية. (المجادي، ١٩٩٩).

لقد أجمع الكثير ممن تناولوا مفهوم المواطنة أنه يتضمن الحقوق والواجبات أو المسئوليات والالتزامات، فالمواطنة شعور وجداني مرتبط بالأرض وأفراد المجتمع الآخرين المستقرين على تلك الأرض، وهذا الارتباط تترجمه مجموعة من القيم الاجتماعية والتراث التاريخي المشترك. لذا فإن المواطنة هي أساس الهوية الاجتماعية وعصب الكينونة الاجتماعية (قاسم، ٢٠١٠).

وتعرّف (الموسوعة العالمية التربية) المواطنة بأنها ذلك الجزء من المنهج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلي والوطني، ومن أهدافها الظاهرة الولاء للأمة، وتعرُّف نشأة ونظام المؤسسات السياسية، وإبداء الاتجاه الإيجابي نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والتمسك بقيم المجتمع الأساسية. وتشير الموسوعة إلى أن التربية المتعلقة بالمواطنة قد تشمل تقديم معلومات عن موضوعات عن دول أخرى، لمساعدة الطلاب على اكتساب

المواطنة على المستوى العالمي. (The International Encyclopedia of Education, 1985, Vol. 2. p. 725)

- ويرى "مارشال" عالم الاجتماع البريطاني الشهير في محاضرته الشهيرة (المواطنة والطبقة الاجتماعية Citizenship and social class أن المواطنة ظهرت على مدى ثلاثة قرون متعاقبة، شهد كل منها نمو عنصر أو مكون من مكوناتها. ففي القرن الثامن عشر ظهر المكون الأول وهو المكون المدني (الحقوق المدنية)، والذي يتضمن الحرية والمساواة أمام القانون. وفي القرن التاسع عشر ظهر المكون الثاني (الحقوق السياسية)، والذي يتضمن إقرار حقوق الأفراد في المشاركة السياسية والترشح للوظائف العامة. وفي القرن العشرين ظهر المكون الاجتماعي (الحقوق الاجتماعية)، والذي يتضمن الحق في الرفاهية الاجتماعية من تعليم وصحة وضمان اجتماعي، والتي من دونها يتعذر تأمين المكونين الأولين (Beck, 2000).

- المواطنة Citizenship هي صفة المواطن، والتي تُحدد حقوقه وواجباته. وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسسي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الجميع، وتوحد من أجلها الجهود، وترسم الخطط، وتوضع الموازنات (الدجاني ١٩٩٩، ٥).

كما تعرّفها الموسوعة العربية العالمية بأنها "تعبير عن حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس، والعادات والتقاليد، والفخر بالتاريخ، والتفاني في خدمة الوطن. ويوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة" (١٩٩٦م، ١١٠).

وكذلك يعرفها (رستم) بأنها عملية تهدف إلي توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المساهمة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسئولية، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين.

وتمثل مبادئ الديموقراطية وحقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات العالمية والمشاركة الإيجابية في الحضارات الإنسانية (رستم، ٢٠٠١).

ويعرفها مركز التربية الوطنيةCenter For Civic Education, 1998 بأنها العضوية في الجماعة السياسية. وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها. وبذلك فالمواطنة هي أيضًا العضوية في المجتمع، التي تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي والتفاهم وقبول الحقوق والمسؤوليات".

web: http://www. Civiced.org/stds-htm.

أما التعريف الإسلامي للمواطنة فينطلق من خلال القواعد والأسس التي تنبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة، وهما الوطن والمواطن. لذا فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي الصلة التي تربط بين المسلم بوصفه فردًا وعناصر الأمة، وهي الأفراد المسلمون والحاكم أو الإمام. وتُتوج هذه الصلات جميعًا الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقطنونها من جهة أخرى. أي أن المواطنة هي تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام (وهي وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم (هويدي، ١٩٩٥، ١٣).

أهمية المواطنة وأهدافها:

تأتي أهمية تربية المواطنة من حيث هي عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوّة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة، بل نتيجة عمل مستمر، وكفاح مرير، لذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد إدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات سلوكية، وتضمينها المناهج والكتب الدراسية.

وتتمثل أهمية تربية المواطنة في أنها:

١- تعزز وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني.

٢- تنمّي القيم الديمقراطية والمعارف المدنية.

٣- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.

٤- تنمّي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب (المحروقى ،٢٠٠٨)

وتهدف المواطنة كذلك إلى توفير الاستقرار والرفاهية لأفراد المجتمع، من خلال تحقيق الأمن الوطني والاجتماعي لهم، الأمر الذي يوفر لهم الطمأنينة على أنفسهم وذويهم، على اعتبار أن الأمن الوطني والاجتماعي لا يتحقق ما لم يأمن الفرد على نفسه وروحه وماله، وهو ما يتطلب أن يكون هناك تضامن بين أفراد المجتمع، وتوافق على سلوكيات وأخلاقيات واحدة، والتعاطف فيما بينهم، واحترام العقيدة الدينية، وانتشار الاستقرار السياسي، وتحقيق الأمن المعيشي والاقتصادي والحياتي. وتساعد مؤسسات المجتمع المدني على النهوض بواجباتها ومسؤولياتها تجاه أفراد المجتمع (العوجي، ١٩٨٣).

ويرى الصبيح (٢٠٠٥) أن المواطنة تحدد بحقوق وواجبات تتحقق من خلال قدر من الوعي والمعرفة من خلال سعي الفرد لتحقيق حقوق المواطنة والوفاء بالتزاماتها، وذلك باستخدام وسائل مشروعة يحددها النظام الاجتماعي ويتعلّمها الفرد. وبذلك فإن المواطنة تتحدد بالمسؤولية الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والوعي السياسي (الصبيح ،٢٠٠٥).

ومن ثم فإن الوعي بالمواطنة هو معرفة حقوقها وواجباتها التي تظهر في قدرة المواطنين علي التعامل مع السياسة الوطنية والقضايا العامة على المستوي الوطني، دون أن يستغلهم السياسيون وأصحاب المصالح الخاصة. ومن مظاهر التعامل مع القضايا العامة تكوين رأي تجاه قضية البيئة، أو توزيع الدخل القومي، أو العلاقة بالدول المجاورة،

و إدراك الأخطار التي تهدد الأمن القومي على أسس واقعية، والتسامح مع أصحاب الرأي المختلف أو العقيدة المختلفة، والقدرة على مقاومة الضغوط من الآخرين، أو وسائل الإعلام في تكوين حكم علي قضية معينة. (النقيب ٥٢، ٢٠٠٥).

مكونات المواطنة: وفي هذا المجال يورد الحبيب(١٤٢٦) العناصر التالية التي يجب أن ينشأ عليها الفرد ليكون مواطنًا صالحًا:

١ – الانتماء: وهو شعور داخلي يجعل المواطن يفتخر بوطنه، ويعمل بحماس وإخلاص للارتقاء به والذود عنه.

٢ – الحقوق: وتشير إلى الامتيازات التي يجب أن تقدمها أو توفرها الدولة لمواطنيها، بحيث يتمتعون بها ويمارسونها، وهي:

أ- الحريات الشخصية، وتتضمن: حرية التملك، وحرية العمل، وحرية الاعتقاد، وحرية الرأي.

ب- صيانة الملكية والحقوق الخاصة.

ج- التعليم.

د- الرعاية الصحية.

ه- ضمان الخدمات الأساسية.

و- ضمان الحياة الكريمة.

ز- المساواة أمام القانون.

٣ – الواجبات:

تختلف هذه الواجبات من دولة إلى أخرى، بسبب اختلاف الفلسفات والقوانين والتشريعات بين الدول. وفيما يلي بعض واجبات المواطن في المملكة العربية السعودية:

أ- احترام النظام.

ب- التصدي للشائعات المغرضة.

ج- عدم خيانة الوطن.

د- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ه- الحفاظ على الممتلكات.

و- السمع والطاعة لولي الأمر.

ز- الدفاع عن الوطن.

ح- الإسهام في تنمية الوطن.

ط- المحافظة على المرافق العامة.

ي- التكاتف مع أفراد المجتمع.

٤ - المشاركة المجتمعية:

إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركًا في الأعمال المجتمعية، بشتى أبعادها.

٥ - **القيم العامة:** وتمثل مجموعة الأخلاقيات التي يفترض أن يتمسك بها المواطن وتتضمن: الأمانة والإخلاص والصدق والصب والتعاضد والتناصح.

دعائم أو ركائز المواطنة: ويشير(حمدان،٢٠٠٨) إلى دعائم المواطنة التالية:

هناك مجموعة من الدعائم أو المرتكزات الأساسية لمفهوم المواطنة، والتي تمثل البنية التحتية لهذا المفهوم في أي مجتمع، ومنها يستمد قوته وحيويته. وتحرص المجتمعات التي تنشد المواطنة الحقيقية لأفرادها على تأسيس هذه الدعائم والمحافظة عليها ومتابعتها دائمًا، وهى كما يلى:

أولاً: المساواة:

وهي دعامة أساسية لتفعيل المواطنة نصّت عليها الأديان وغيرها من الشرائع، ومنها المساواة ضد التمييز، فلا يجب التمييز بين أفراد المجتمع في المعاملة وفقًا لخصائص الأفراد أو طوائفهم أو طبقاتهم، فلا بد أن يكونوا سواسية تحت قانون واحد، وأن يكون رابط التعامل بينهم هو مساواتهم كمواطنين في ذلك المجتمع، والمساواة

في ارتباطها بمفهوم المواطنة تعني المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين، وبهذا المعنى فإن المواطنة المتساوية هي المحدد الوحيد للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد بعضهم مع البعض، أو بينهم وبين الدولة حيث ان المجتمع الذي يطبق قاعدة المساواة بين المواطنين يضمن فاعلية المشاركة والاستقرار في المجتمع.

ثانياً: العدل:

وهو مطلب ضروري ينشده كل أفراد المجتمع، والالتزام به من قبل المجتمع ومؤسساته تجاه الأفراد يؤدي إلى الإيجابية في الأداء والمشاركة الفاعلة، وإلى الترابط الاجتماعي القوى بين أجزاء المجتمع. والعدالة المدعومة بسلطة القانون تهيئ الفرص الجيدة بين أفراد المجتمع، وتجعل المجتمع يعمل بوصفه كيانًا واحدًا قوىًّا متماسكًا. فمن الضروري أن يحرص المجتمع على ضمان العدالة لكل أبنائه؛ حتى يكونوا أكثر اطمئناناً على حقوقهم وممتلكاتهم وأنفسهم، وتدفع بهم إلى احترام حقوق المواطنة في علاقة بعضهم ببعض أو بمؤسسات المجتمع، وتعمق لديهم الشعور بالانتماء الوطني. والعدالة الناجزة لأفراد المجتمع هي تلك العدالة المستندة إلى أنظمة وقوانين تتناسب مع مقتضى العصر، ولا تكلف الفرد ماديًّا كثيرًا.

ثالثاً: الحرية:

لا تقلّ الحرية في أهميتها ودورها لتفعيل المواطنة عن المساواة والعدل؛ فجميعها ركائز أساسية لا تقوم المواطنة بغيرها؛ فالحرية تظهر خصائص الشخصية، وتعزز الثقة لدى المواطن وتوسع آفاق المشاركة الاجتماعية. إن المواطنة في المجتمعات المتقدمة تتضح من خلال الجماعات التي تستند أعمالها وعلاقتها على الحرية والتوافق والرضا والتعامل فيما بين أفرادها على أساس من الإسهام الفعّال.

وتحرص المجتمعات المتقدمة على ضمان قدر من الحرية لأفرادها، بما يسمح بأداء الحقوق، والوفاء بالالتزامات المجتمعية التي تتطلبها أدوار المواطنين.

رابعاً: تكافؤ الفرص:

إن تهيئة الفرص المتساوية أمام المواطنين في المجالات المتعددة التعليمية والعملية والترفيهية والخدمية وغيرها، تشجع على العطاء والمشاركة بكل إخلاص من قبل المواطنين، ويدفع ذلك إلى بذل الجهود لدفع حركة التقدم والتطور في المجتمع، والتأكيد على تهيئة الفرص، فلا يخص الذكور فقط، بل يجب أن يشمل النساء وكل فئات المجتمع المختلفة؛ فالمرأة تمثل نصف المجتمع، ومنحها الفرص يمكّنها من المشاركة في الحياة العامة، وأداء دورها الذي ينتظره المجتمع منها بفعالية وإخلاص.

ولتفعيل المواطنة الحقيقية لا بد من توافر كل الإمكانات والقدرات لجميع أفراد المجتمع لتمكينهم من الوفاء بما تتطلبه الفرص التي يهيئها المجتمع لهم، كالمؤسسات التعليمية ومؤسسات الخدمات وعناصرها المختلفة، كما قد يتطلب الأمر تطوير مختلف قطاعات الإنتاج لتوفير المزيد من فرص العمل للمواطنين. وتكافؤ الفرص في التعليم أو العمل أو الخدمات يجب أن يشمل جميع قطاعات المجتمع وفئاته المختلفة.

خامساً: التعدد والتنوع:

يتسع مفهوم المواطنة لكل فئات المجتمع وطبقاته ولأفراده بكل انتماءاتهم الفرعية؛ فهو من السعة بحيث يستوعب المجتمع، ولا يقتصر على فئة دون أخرى، أو جماعة واحدة وإهمال الجماعات الأخرى، ويحترم خصائص كل فئة وما تتميز به. إذن فالمواطنة مفهوم يشمل الصغار والكبار، الذكور والإناث، الأسوياء وغير الأسوياء، المتعلمين وغير المتعلمين، الصناعيين والزراعيين وكل أرباب المهن، وكل أفراد المجتمع، مهما تنوعت أو تعددت فئاتهم. وهذا الأمر يستدعى لفت الانتباه إلى خصائص ومميزات كل جماعة، والحذر من وقوع التصادم، والسعي لإيجاد التوازن الذي يجعل الجماعات المتعددة تجمعهم الهوية الاجتماعية الكبرى؛ فالخصائص المختلفة والاختلافات الجزئية يجب أن يجمعها أفق المواطنة الكبير الذي يتسع للجميع.

المملكة العربية السعودية وتعزيز أهداف المواطنة:

ونظرًا إلى أهمية المواطنة قررت وزارة المعارف منذ العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ تدريس مادةً التربية الوطنية بوصفها مادة مستقلة في التعليم العام، تشمل المراحل الثلاث، من الصف الرابع الابتدائي، وانتهاءً بالصف الثالث الثانوي، وأن يقوم بتدريسها معلمون سعوديون من ذوي الخبرة. وقامت وزارة المعارف آنذاك بتزويد إدارات التعليم بمقترح شامل تضمّن خطة تدريس المادة بعنوان "خطة لتدريس مادة التربية الوطنية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية". وتضمنت الخطة أسباب ومبررات تدريس المادة، وأهدافها، ومناهجها في المراحل التعليمية الثلاث، وأساليب تدريسها. وفي العام الدراسي التالي ١٤١٨/ ١٤١٩هـ، تم تعميم الكتب المقررة ليتم التدريس من خلالها (الحقيل، ١٤١٧هـ).

ومما يؤكد أهمية مادة التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة اهتمام المملكة العربية السعودية بهذه المادة؛ حيث أكدت على أن تشتمل كتب التربية الوطنية على تقديم موجه إلى معلمي التربية الوطنية، أكدت فيه على ما يلي:

١. إعداد مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم الإسلامية الصحيحة، متحلّين بالأخلاق الحميدة، متوجّهين بالطرق السليمة المستقيمة، قائمين بواجباتهم خير قيام.

٢. تنمية روح الولاء لهذا الكيان العظيم، وتعريف الناشئة بكفاح الرواد من أئمته وملوكه، وما بذلوه من جهود لتوحيده وإعلاء شأنه.

٣. تعريف الناشئة والشباب بمؤسسات بلدهم، ومنظماتهم الحضارية، وأنها لم تأت مصادفة، بل نتيجة عمل مستمر وكفاح مرير، لذا فمن واجبهم احترامها ومراعاتها.

٤. غرس احترام النظام واحترام القانون في نفوس الناشئة، وتربيتهم على قواعد الأمن والسلامة العامة.

٥. غرس روح المبادرة للأعمال الخيرية التطوعية التي تسهم في تأصيل معنى المواطنة الحق.

٦. إعداد مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم الإسلامية الصحيحة، متحلّين بالأخلاق الحميدة، متبعين الطرق السليمة المستقيمة، قائمين بواجباتهم خير قيام.

٧. تنمية روح الولاء لهذا الكيان العظيم، وتعريف الناشئة بكفاح الرواد من أئمته وملوكه، وما بذلوه من جهود لتوحيده وإعلاء شأنه.

٨. تعريف الناشئة والشباب بمؤسسات بلدهم، ومنظماتهم الحضارية، وأنها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، لذا فمن واجبهم احترامها ومراعاتها.

٩. غرس روح المبادرة للأعمال الخيرية التطوعية التي تسهم في تأصيل معنى المواطنة الحق.

ويجمع التربويون على أن الهدف العام للتربية الوطنية يتمثل في إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح، الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه. وقد تعرض كثير من التربويين إلى ذكر أهداف تفصيلية للتربية الوطنية، وذلك من منطلقات متعددة تأخذ في الحسبان خصوصية كل مجتمع، من حيث العقيدة التي يؤمن بها، والفلسفة التي ينطلق منها، والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٧هـ) الأهداف العامة للتربية الوطنية في الآتي:

١. تمكين العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب، وجعلها ضابطة لسلوكهم وتصرفاتهم وتنمية روح الجهاد لديهم.

٢. التأكيد على وجوب طاعة ولاة الأمر وفق الشريعة الإسلامية.

٣. تعزيز الانتماء إلى الوطن، والحرص على أمنه واستقراره والدفاع عنه.

٤. تعريف الطلاب بما لهم وما عليهم من الحقوق والواجبات بوصفهم مواطنين.

٥. تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.

٦. تدريب الطلاب على مهارات الحوار وإبداء الرأي والمشاركة في النقاش.

٧. تعريف الطلاب بالخصائص والسمات المميزة للمجتمع السعودي.

٨. تعزيز القيم والعادات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلاب.

٩. تعريف الطلاب بتاريخ وطنهم، وإنجازاته، وكفاح آبائهم الأوائل.

١٠. تعريف الطلاب بالمعالم التاريخية والسياحية في بلادهم.

١١. تعريف الطلاب بمكانة المملكة العربية السعودية بوصفها مركز إشعاع للعالم الإسلامي، وتوضيح دورها (خليجيًّا وعربيًّا وإسلاميًّا ودوليًّا).

١٢. تنمية الاعتزاز بالانتماء إلى الأمة الإسلامية والعربية، والتبصير بأهمية التواصل بالعالم الخارجي.

١٣. تكوين الوعي الإيجابي بالتحديات والتيارات التي تواجه المملكة والأمة العربية والإسلامية.

١٤. تعريف الطلاب بمؤسسات وطنهم ونظمه الحضارية.

١٥. تعويد الطلاب على حب النظام واحترام الأنظمة والتقيد بها.

١٦. تعويد الطلاب على الالتزام بقواعد الأمن والسلامة العامة والحماية المدنية.

١٧. تعويد الطلاب على العادات الصحية السليمة ونشر الوعي الصحي.

١٨. توعية الطلاب بأهمية المحافظة على الممتلكات الخاصة والعامة.

١٩. تنمية عادات الاستهلاك الرشيد في كافة المجالات.

٢٠. تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو العمل أيًّا كان نوعه، ما لم يكن منافيًا للدين الإسلامي.

٢١. تكوين اتجاهات إيجابية نحو الإنتاج الوطني.

٢٢. تعويد الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

٢٣. غرس روح المبادرة للأعمال التطوعية والخيرية.

٢٤. تعويد الطلاب على الاهتمام بالوقت واستثماره في المجالات النافعة.

٢٥. إكساب الطلاب مهارات التعامل الواعي مع البيئة.

٢٦. تنمية الوعي لدى الطلاب بأهمية تقنية الاتصال الحديث وآثارها.

وزارة المعارف (١٤١٧هـ) التربية الوطنية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض.

وبالنظر إلى تلك الأهداف يمكن القول إنها تنطلق من أسسٍ محددة تستمد منها التربية في المملكة العربية السعودية وعمومًا، والتربية الوطنية خصوصًا، أهدافها ومقوماتها، وعلى رأسها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، اللتان تحثان على روح المواطنة، والدفاع عن الوطن، وحبه، وطاعة ولاة الأمر، ونصحهم كقاعدة أساسية من قواعد الدين الإسلامي. ويضاف إلى هذين المصدرين الثقافة السائدة في المجتمع السعودي، وما تشمله من عادات وتقاليد وأعراف واتجاهات تؤكد على الروابط الاجتماعية والتعاون والتكافل بين المسلمين (المعيقل، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة:

دراسة (داينسن :Dynesson,1992)

هدفت الدراسة إلى تعرُّف "ماذا تعني المواطنة الصالحة عند الطلاب؟"، وذلك في العام ١٩٨٧ في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت الدراسة أن أهم خصائص المواطنة الصالحة التي يجب التأكيد عليها في تدريس التربية الوطنية: معرفة الأحداث الجارية، والمشاركة في شؤون المجتمع والمدرسة، وقبول المسؤولية التي يكلف بها الفرد، والاهتمام بشؤون الآخرين، والالتزام بالسلوك الحميد والأخلاق الجيدة، والتقبل للسلطة بناءً على الشرعية والصلاحيات التي تخدم المجتمع، والقدرة على مناقشة الأفكار والآراء، والقدرة على اتخاذ القرار الحكيم، ومعرفة الحكومة وأنظمتها ولوائحها، وإيجاد روح حب الوطن.

دراسة (الشويحات: ٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى تعرُّف "درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة". وتأثرها ببعض المتغيرات، وهي: جنس الطالب، ومستوى تعليم والديه، ونوع المدرسة التي تخرج فيها، وبيئته، ونوع الجامعة التي يدرس فيها، ومستواه الدراسي، وتخصصه الأكاديمي، وتم اختيار ست جامعات بطريقة عشوائية ما بين رسمية وخاصة لاختيار العينة المطلوبة للدراسة، وقد بلغت (١٨٦٦) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن نسبة (٦٢٪) من العينة تمثلت لديها مفاهيم المواطنة، وتعد هذه نسبة سلبية؛ حيث التمثيل الإيجابي لمثل هذه الدراسة هو (٧٧٪) فما فوق. وأثبتت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية في متغيرات الدراسة، تعزى جميعها لصالح الطلبة الذكور، ولصالح الطلبة المتفوقين بحصول آبائهم على مستوى تعليمي أعلى، والطلبة من أبناء المدن، والطلبة الذين تخرجوا في مدارس خاصة، والطلبة خريجي دراسات العلوم الإنسانية. كما أوضحت النتائج فروقًا في درجة تمثيل الطلبة لمفاهيم المواطنة لصالح الطلبة من السنة الدراسية الثانية، وكانت هناك فروق لصالح الطلبة من الجامعات الخاصة.

دراسة (الصبيح :٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة ومعرفة علاقة المواطنة ببعض المؤسسات الاجتماعية (المسجد والمدرسة والأسرة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا من طلبة المستوى الثالث في ثانويات الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠% من الطلاب يدركون حقوق المواطنة وواجباتهم، وأن ٨٩,٩% من الطلبة أظهروا رضا عن أدائهم للواجبات، وأن ٥٥,٣% من الطلبة أظهروا رضا عن حصولهم على حقوقهم.

دراسة (عايض:٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى تعرُّف درجة تمثل معلمي المرحلة الثانوية للمفاهيم الوطنية، واتجاهات الطلبة نحوها في دولة الكويت، وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالمعلمين، مثل الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس، والمحافظة، والجنسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالطلبة، مثل الجنس، والمستوى الصفي، والمحافظة. وطبقت الدراسة على عينتين من المعلمين، والطلبة. وتكونت عينة المعلمين من (٤٥١) معلمًا ومعلمةً، وتكونت عينة الطلبة من (١٤٢٤) طالبًا وطالبةً.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمثل معلمي المرحلة الثانوية للمفاهيم الوطنية بالمجالات قيد الدراسة كان (٤،٠٦)، وهى درجة تمثل عالية. كما بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو المفاهيم الوطنية كانت إيجابية، وبينت النتائج أيضًا عدم وجود اختلاف في درجة تمثل المعلمين للمفاهيم الوطنية تعزى لكل من متغيرات : الجنس، والمؤهل العلمي، والمحافظة. في حين كان هناك اختلاف في درجة تمثل المعلمين تعزى إلى الخبرة في التدريب، وكان لصالح من كانت خبرتهم إحدى عشرة سنة فما فوق، ووجود اختلاف في درجة تمثل المعلمين تعزى إلى التخصص ولصالح التخصصات الأدبية. كما بينت النتائج إضافة إلى ذلك عدم وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو المفاهيم الوطنية باختلاف كل من المستوى الصفي، والمحافظة، في حين اختلفت اتجاهاتهم باختلاف الجنس.

دراسة (الهاجري :٢٠٠٧)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة، وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، والسنة الدراسية، والكلية، والجنسية. كما هدفت إلى بيان دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها. وتكونت عينة الدراسة من (٧١١) طالبًا وطالبةً، منهم (٢٥١) طالبًا، و(٤٦٠) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم تطوير استبانة اشتملت على (٦٠) فقرة، منها (٣٠) فقرة تقيس درجة

تمثل الطلبة لقيم المواطنة، و(٣٠) فقرة تقيس دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة، في جميع أبعادها.

دراسة (هنري:Henry ,2007)

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير الجامعة في تعليم الطلاب حقوق المواطنة وواجباتها، وأدوارهم في المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة داخل الجامعة واشتراكهم في الحوارات والمناقشات مع أعضاء هيئة التدريس واشتراكهم في مناقشة قضايا ومشكلات المجتمع وفهم الموضوعات الاجتماعية والسياسية داخل الجامعة وخارجها وإعدادهم للتعامل مع التحديات التي تواجههم في الحياة وتعليمهم الأسلوب الديمقراطي، كل ذلك أسهم في غرس قيم المواطنة لديهم وتدعيمها.

دراسة (الحبيب:١٤٢٦):

هدفت الدراسة إلى تعرف تربية المواطنة والاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة. وقد اهتمت الدراسة بما يلى:

١- إلقاء الضوء على المصطلحات المرتبطة بالمواطنة، كالوطن والوطنية، والمواطنة، والتربية الوطنية.

٢- الوقوف على الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة من خلال بعض التجارب العالمية وتجربة المملكة العربية السعودية.

٣- التوصل إلى تصور مقترح لتنمية المواطنة ملائم للبيئة السعودية.

ولقد انتهت الدراسة بتصورها مقترحاً لتنمية المواطنة في ضوء السياسة التعليمية السعودية وطبيعة المجتمع السعودي، أكدت فيه أدوار كل من المدرسة والأسرة والمسجد والإعلام، والسياسة التعليمية العامة في تنمية المواطنة.

دراسة (الحامد:١٤٢٦)

هدفت الدراسة إلى تعرف الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة؛ حيث سعت إلى تحديد وظائف المؤسسات التربوية وأساليب التنسيق بينها من أجل تعزيز المواطنة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذى يقوم على تحليل عمل المؤسسات التربوية وتوضيح علاقات بعضها ببعض وبالمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى تصور للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في تربية المواطنة، كما قدَّمت مجموعة من الأساليب لتعزيز تربية المواطنة عبر التنسيق والشراكة، من بينها: غرس قيم الانتماء والمشاركة والمواطنة والعمل والإنتاج والإنجاز، وفتح حوارات مع الشباب وبين الشباب، وتنويع أساليب تعليم التربية الوطنية، وتنويع برامج النشاط الطلابي، وتأهيل المعلمين في اتجاه تربية المواطنة.

دراسة (عيد:٢٠١١)

هدفت الدراسة إلي تعرف مدي إدراك طلاب الجامعة (جامعة الفيوم) لمفهوم المواطنة الصالحة، مع عرض مجموعة من التجارب العالمية للمواطنة. تمثلت مجموعة الدراسة في (٣٠٠) طالب وطالبة من (١٢) كلية من جامعة الفيوم. وأظهرت نتائج الدراسة أن:

- نسبة إدراك الطلاب للمحور الأول (مفهوم المواطنة الصالحة) بلغ متوسطها (٢,٦) بنسبة (٨٦,٦%)
- ونسبة إدراك الطلاب للمحور الثاني (السلوكيات الواجب مراعاتها من المواطن الصالح) بلغ متوسطها (٢,٧) بنسبة (٩٠,٦%).
- أما المحور الثالث (المقترحات التي ينبغي توافرها لتنمية المواطنة الصالحة) فقد بلغ المتوسط (٢,٩) بنسبة (٨٩,٦%). وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها إعداد مقرر متطلب لجميع طلاب الجامعة يتضمن المواطنة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تناولت بعض الدراسات السابقة مفهوم المواطنة وأبعادها، مثل دراسات كل من :(داينسن:Dynesson1992)، و(الشويحات :٢٠٠٣)، و(هنري :٢٠٠٧)،و(عيد: ٢٠١١).
- ركزت بعض الدراسات على مفهوم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مثل دراسات كل من:(الصبيح: ٢٠٠٥)، و(عايض: ٢٠٠٦).
- تناولت بعض الدراسات الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة وتصور مقترح لتنميتها، مثل دراسة (الحبيب : ١٤٢٦)
- أكدت بعض الدراسات الأخرى أهمية التنسيق والشراكة بين المؤسسات التربوية من أجل تعزيز المواطنة، مثل دراسة (الحامد :١٤٢٦).
- ركزت بعض الدراسات الأخرى على دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة، مثل دراسات كل من (الهاجري: ٢٠٠٧)، و(عيد :٢٠١١).

استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وتفسير نتائجها. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مكان التطبيق؛ حيث طبقت على عينة من طالبات كلية العلوم الاجتماعية تخصص علم نفس واجتماع المستوى الرابع، للتعرّف على مستوى وعيهن بمفهوم المواطنة، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لتعرّف مدى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة، وبناء على تساؤلات الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي / المسحي لمعالجة مشكلة هذه الدراسة؛ نظرًا إلى ملاءمته لطبيعة المشكلة، والذي يعتمد كما يذكر (عبيدات وآخرون ،٢٠٠٤م، ٢٠٣) على

دراسة الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا وواضحًا، ويعبر عنها كيفًا أو كمًّا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفًا رقميًّا من خلال توضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية العلوم الاجتماعية. بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهن (٣٠٠٠). تم اختيار عينة قصدية قوامها (٣٢٠) طالبة تخصص علم نفس وعلم نفس واجتماع، المستوى الرابع ، وقد استثنت الدراسة المستويات الأول والثاني والثالث، لأنهن لم يحصلن على قسط وافر من الخبرات العلمية والمعرفية، مقارنة بالمستوى الرابع ،ونظرا لأن الكلية تحتوي على هذين القسمين فقط كقسمين مستقلين وبقية الأقسام أقسام مساندة وبالتالي تم اختيار عينة الدراسة من هذا المنطلق مقتصرة على علم النفس وعلم الإجتماع

أداة الدراســـة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبياتها قامت الباحثة بإعداد استبانة، بلغ عدد فقراتها (٥٥) فقرة، تم توزيعها على ثلاثة محاور، على النحو التالي:

المحور الأول: الحقوق: اشتمل هذا المحور على (١٦) عبارة.

المحور الثاني: الواجبات: اشتمل هذا المحور على (٢٣) عبارة.

المحور الثالث: دور كلية العلوم الاجتماعية في تنمية مفهوم المواطنة: اشتمل هذا المحور على (١٦) عبارة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس (ليكرت Likart) وفق تدرج ثلاثي، وذلك على النحو التالي: (موافق – غير متأكد – غير موافق)، وذلك للإجابة عن فقرات المحاور الثلاثة على التوالي (موافق = ٣، غير متأكد = ٢، غير موافق = ١).

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين – انظر الملحق رقم (١) – للتأكد من الصدق الظاهري ومدى قدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجله. وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات وذلك بإعادة صياغة بعض الفقرات، واستبعاد عدد من الفقرات التي اقترح المحكمون حذفها، وإضافة بعض الفقرات التي تم اقتراحها. وبذلك أصبح عدد الفقرات (٥٥) فقرة موزعة على محاور الاستبانة، وعددها (٣) محاور. انظر الملحق رقم (٣).

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة من أفراد مجتمع الدراسة بلغ عددها (٣٠) طالبة من خارج نطاق عينة الدراسة، وذلك بطريقة الاختبار وإعادته (بين التطبيق الأول والثاني)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي والجداول (١) و(٢) و(٣) توضح ذلك، وأيضًا تم حساب معامل ألفا كرو نباخ للاتساق الداخلي بفارق أسبوعين والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول "الحقوق" بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠٫١٥٥	٩	**٠٫٦٤٥
٢	**٠٫٢٤٨	١٠	**٠٫٥٨٩
٣	**٠٫٤٠٩	١١	**٠٫٥٥٩
٤	**٠٫٤٤٠	١٢	**٠٫٥٦٨
٥	**٠٫٥٥٩	١٣	**٠٫٥١٢
٦	**٠٫٢٧٩	١٤	**٠٫٦٣٠
٧	**٠٫٥٤٠	١٥	**٠٫٦٣٧
٨	**٠٫٥٥٣	١٦	**٠٫٥٦٣

** دال عند مستوى الدلالة ٠٫٠١

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني "الواجبات" بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٣٩٩	١٣	**٠,٥٦٨
٢	**٠,٣٦٨	١٤	**٠,٥٢٨
٣	**٠,٢٧٦	١٥	**٠,٥٣٦
٤	**٠,٤٤٤	١٦	**٠,٦٠٩
٥	**٠,٦٢٤	١٧	**٠,٥٥٨
٦	**٠,٥٩٣	١٨	**٠,٤٨٧
٧	**٠,٥٣٨	١٩	**٠,٤٥٥
٨	**٠,٥٣٢	٢٠	**٠,٥٤٢
٩	**٠,٤٦٠	٢١	**٠,٥٠٧
١٠	**٠,٥٨٧	٢٢	**٠,٥٨٦
١١	**٠,٥٩٠	٢٣	**٠,٥٨٨
١٢	**٠,٤٦٦	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث "دور كلية العلوم الاجتماعية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة" بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٧٣	٩	**٠,٦٦٩
٢	**٠,٦٤٩	١٠	**٠,٦٤٠
٣	**٠,٦٦٧	١١	**٠,٧٧٨
٤	**٠,٥٤٧	١٢	**٠,٨٠٧
٥	**٠,٧٦٢	١٣	**٠,٧٥٠
٦	**٠,٦٩٢	١٤	**٠,٧١٥
٧	**٠,٦٩٦	١٥	**٠,٦٨٠
٨	**٠,٦٥٢	١٦	**٠,٦٩٦

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجداول (١ و ٢ و ٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق اتساقها مع محاور الأداة، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٤)؛ حيث يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول	١٦	٠,٧٩٦
المحور الثاني	٢٣	٠,٨٦٦
المحور الثالث	١٦	٠,٩٢٥
الثبات العام	٥٥	٠,٩٢٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة عالية؛ حيث تراوحت بين (٠,٨٠ و ٠,٩٣)، وبلغ معامل الثبات العام (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.
- معامل الثبات ألفا كرو نباخ لحساب ثبات محاور الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة : لتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعى أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير التخصص (علم نفس / اجتماع).
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

ولقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز إليها بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٢/٣= ٠,٦٧)، ثم تم إضافة هذه القيمة إلى أقل

قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، لكي تستخدم كمحك لاستجابات أفراد العينة. وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

– من ١ إلى ١,٦٧ يمثل (غير موافق)، نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
– من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤ يمثل (غير متأكد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
– من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

١٦– الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول الذى نصه: ما مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم (الحقوق) كأحد أبعاد المواطنة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول (الحقوق) مرتبة تنازليًا بحسب متوسطات درجة الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
١	الحق في حياة كريمة	ك	٣٢٦	٤	–	٢,٩٩	٠,١١٠	١
		%	٩٨,٨	١,٢	–			
٢	الحق في التعليم والثقافة	ك	٣٢٣	٦	١	٢,٩٨	٠,١٧٣	٢
		%	٩٧,٩	١,٨	٠,٣			
٦	الحق في ممارسة الشعائر الدينية	ك	٣١٤	١٤	٢	٢,٩٥	٠,٢٥٣	٣
		%	٩٥,٢	٤,٢	٠,٦			
١٣	الحق في الأمان على الشخصية	ك	٣١٤	١٤	٢	٢,٩٥	٠,٢٥٣	٤
		%	٩٥,٢	٤,٢	٠,٦			
٩	الحق في العمل في ظروف إنسانية عادلة	ك	٣٠٧	١٨	٥	٢,٩٢	٠,٣٢٩	٥
		%	٩٣,٠	٥,٥	١,٥			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
٤	الحق في الحصول على الحماية القانونية	ك	٣٠٤	٢٣	٣	٢،٩١	٠،٣١٤	٦
		%	٩٢،١	٧،٠	٩.			
١٠	الحق في الرعاية الطبية والتأمين الصحي	ك	٣٠٧	١٤	٩	٢،٩٠	٠،٣٧٨	٧
		%	٩٣،٠	٤،٢	٢،٧			
١٥	الحق في الخدمات العامة	ك	٢٩٩	٢٨	٣	٢،٩٠	٠،٣٣٣	٨
		%	٩٠،٦	٨،٥	٩.			
٣	الحق في المساواة أمام القانون	ك	٢٩٤	٣١	٥	٢،٨٨	٠،٣٧٤	٩
		%	٨٩،١	٩،٤	١،٥			
٧	الحق في التعبير عن الرأي وفق القانون والنظام	ك	٢٩٢	٣٤	٤	٢،٨٧	٠،٣٦٨	١٠
		%	٨٨،٥	١٠،٣	١،٢			
١٢	الحق في الحصول على دعم الدولة للقيام بعمل يخدم المصلحة العامة	ك	٢٩١	٣٤	٥	٢،٨٧	٠،٣٨٢	١١
		%	٨٨،٢	١٠،٣	١،٥			
١٦	الحق في التنقل والسفر	ك	٢٨٦	٣٦	٨	٢،٨٤	٠،٤٢٦	١٢
		%	٨٦،٧	١٠،٩	٢،٤			
٥	الحق في الخصوصية ضمن المنظومة السائدة في المجتمع	ك	٢٦٦	٥٨	٦	٢،٧٩	٠،٤٥٢	١٣
		%	٨٠،٦	١٧،٦	١،٨			
٨	الحق في الملكية الفكرية	ك	٢٦٦	٥٢	١٢	٢،٧٧	٠،٥٠١	١٤
		%	٨٠،٦	١٥،٨	٣،٦			
١٤	الحق في الحصول على وثائق سفر أو وثائق شخصية موحدة	ك	٢٥٤	٦٥	١١	٢،٧٤	٠،٥١١	١٥
		%	٧٧،٠	١٩،٧	٣،٣			
١١	الحق في حرية البيع والشراء	ك	٢٢٩	٦٣	٣٨	٢،٥٨	٠،٦٩٠	١٦
		%	٦٩،٤	١٩،١	١١،٥			
	المتوسط الحسابي العام					**٢،٨٦**		
	الانحراف المعياري العام					**٠،١٩٣**		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقة على أن هناك حقوقًا يجب توافرها لتحقيق مفهوم المواطنة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".

كما يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على الحقوق؛ حيث جاءت استجاباتهن بالموافقة عليها، ومن ثم تراوحت متوسطات موافقتهن بين (٢,٥٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى خيار (موافق)، كما يتضح من النتائج أن أفراد العينة موافقات على جميع الحقوق التي تتعلق بالمواطنة، وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (١، ٢، ٦، ١٣، ٩)، والتي تم ترتيبها تنازليًا، بحسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١)، وهي "الحق في حياة كريمة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٢) وهي "الحق في التعليم والثقافة" بالمرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٦) وهي "الحق في ممارسة الشعائر الدينية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "الحق في الأمان على الشخصية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٩) وهي "الحق في العمل في ظروف إنسانية عادلة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٩٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

يتضح من نتائج الدراسة فيما يتعلق بوعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية تخصصي علم النفس والاجتماع لمفهوم (الحقوق) كأحد مكونات المواطنة، أن لدى الطالبات وعيًا بكافة الحقوق، ويتضح ذلك من استجابتهن بالموافقة على جميع الحقوق؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢،٨٦)، وهو يمثل نسبة موافقة مرتفعة، وذلك يتفق مع دراسات كل من داينسن Dynneson١٩٩٢، الصبيح ٢٠٠٥ ،عايض ٢٠٠٦ ،عيد ٢٠١١. ويمكن تفسير لك بان الطالبات تعي بمسؤولية الدولة بتوفير هذه الحقوق، حيث يتفق ذلك مع نظرية المواطنة المعروفة بالعقد الاجتماعي، الذي تكفل فيه الدولة الحقوق للمواطنين، مقابل قيامهم بواجباتهم تجاه الدولة والمجتمع، ويتفق ذلك أيضًا مع مواثيق حقوق الإنسان، وأهمها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٤٨م، والتفاصيل المحددة في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٦٦م، والتي تؤكد – على سبيل المثال لا الحصر – حقوق التعليم والخدمات الأساسية والحياة الكريمة والحرية الشخصية والجنسية والتقاضي والسفر والتنقل واتخاذ القرارات المصيرية.

الإجابة عن السؤال الثاني الذى نصه: ما وعى طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم (الواجبات) كأحد مكونات المواطنة؟

لتحديد مستوى وعي الطالبات بواجبات المواطنة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الواجبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (الواجبات) مرتبة تنازليًّا بحسب متوسطات درجة الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	الالتزام بالقيم الدينية	ك	٣٢٣	٦	١	٢,٩٨	٠,١٧٣	١
		%	٩٧,٩	١,٨	٠,٣			
١٢	احترام الذات وتقديرها	ك	٣٢١	٨	١	٢,٩٧	٠,١٨٩	٢
		%	٩٧,٣	٢,٤	٠,٣			
١٤	احترام إنسانية الإنسان	ك	٣٢٠	٥	٥	٢,٩٥	٠,٢٧٢	٣
		%	٩٧,٠	١,٥	١,٥			
١٣	احترام الآخرين	ك	٣١٤	١٤	٢	٢,٩٥	٠,٢٥٣	٤
		%	٩٥,٢	٤,٢	٠,٦			
٢١	الإخلاص في العمل	ك	٣١٣	١٦	١	٢,٩٥	٠,٢٤٠	٥
		%	٩٤,٨	٤,٨	٠,٣			
٦	المحافظة على الممتلكات العامة للدولة	ك	٣٠٥	٢٢	٣	٢,٩٢	٠,٣١٠	٦
		%	٩٢,٤	٦,٧	٠,٩			
٢٢	تجنب العنف والعدوان المادي والمعنوي	ك	٩٢,٤	٦,٤	١,٢	٢,٩١	٠,٣٢٤	٧
		%	٣٠٥	٢١	٤			
١١	الإلمام بالقيم العامة (الولاء– المسامحة– التعاون– احترام الآخر– الإخلاص في العمل)	ك	٣٠٠	٢٩	١	٢,٩١	٠,٣٠٢	٨
		%	٩٠,٩	٨,٨	٣.			
٧	طاعة ولاة الأمر	ك	٣٠٥	١٩	٦	٢,٩١	٠,٣٤٩	٩
		%	٩٢,٤	٥,٨	١,٨			
٥	احترام القوانين والمحافظة على النظام	ك	٣٠١	٢٣	٦	٢,٨٩	٠,٣٦٣	١٠
		%	٩١,٢	٧,٠	١,٨			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
٢	التمسك بالهوية الوطنية	ك	٢٩٨	٢٧	٥	٢,٨٩	٠,٣٦١	١١
		%	٩٠,٣	٨,٢	١,٥			
١	حب الوطن والدفاع عنة والتضحية من أجله	ك	٢٩٨	٢٦	٦	٢,٨٨	٠,٣٧٢	١٢
		%	٩٠,٣	٧,٩	١,٨			
٨	الاعتزاز بدور الوطن وأهميته في العالم	ك	٢٩٦	٢٩	٥	٢,٨٨	٠,٣٦٧	١٣
		%	٨٩,٧	٨,٨	١,٥			
٢٣	الاستخدام الواعي للتقنيات الحديثة وتطويعها لخدمة الوطن (شبكات التواصل الاجتماعي– المواقع......)	ك	٢٨٢	٣٩	٩	٢,٨٣	٠,٤٤٥	١٤
		%	٨٥,٥	١١,٨	٢,٧			
١٩	الوعي بأهمية العمل الجماعي في فريق	ك	٢٦٦	٦٠	٤	٢,٨٢	٠,٤٣٣	١٥
		%	٨٠,٦	١٨,٢	١,٢			
١٠	التصدي للشائعات ومحاربتها	ك	٢٧٤	٤٩	٧	٢,٨١	٠,٤٤٤	١٦
		%	٨٣,٠	١٤,٨	٢,١			
٢٠	الاعتزاز بمعايير وعادات وتقاليد الدولة	ك	٢٦٧	٥٨	٥	٢,٧٩	٠,٤٤١	١٧
		%	٨٠,٩	١٧,٦	١,٥			
١٨	فهم ثقافة الشعوب المختلفة واحترامها	ك	٢٦٦	٦٠	٤	٢,٧٩	٠,٤٣٤	١٨
		%	٨٠,٦	١٨,٢	١,٢			
٩	المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية	ك	٢٦٦	٥٨	٦	٢,٧٩	٠,٤٥٢	١٩
		%	٨٠,٦	١٧,٦	١,٨			
١٥	عدم التعصب للرأي وتقبل النقد	ك	٢٦٠	٦٠	١٠	٢,٧٦	٠,٤٩٥	٢٠
		%	٧٨,٨	١٨,٢	٣,٠			
٤	الاعتزاز بإنجازات الأجداد	ك	٢٦٠	٥٨	١٢	٢,٧٥	٠,٥١٠	٢١
		%	٧٨,٨	١٧,٦	٣,٦			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
١٧	الوعي بالعادات الاستهلاكية المرغوب فيها	ك	٢٢٥	٩٧	٨	٢,٦٦	٠,٥٢٤	٢٢
		%	٦٨,٢	٢٩,٤	٢,٤			
١٦	الوعي بالقضايا المحلية والإقليمية والعالمية	ك	٢٢٣	٩٨	٩	٢,٦٥	٠,٥٣٢	٢٣
		%	٦٧,٦	٢٩,٧	٢,٧			
المتوسط الحسابي العام						٢,٨٥		
الانحراف المعياري العام						٠,١٩٥		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) يتضح أن أفراد عينة الدراسة جاءت استجابتهن بالموافقة على جميع الواجبات كأحد مكونات مفهوم المواطنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".

كما يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على الواجبات، حيث جاءت استجاباتهن بالموافقة عليها عالية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن بين (٢,٦٥.

٢,٨٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق)، كما يتضح من النتائج أن أفراد العينة موافقات على جميع الواجبات التي تتعلق بالمواطنة، وأبرزها يتمثل في العبارات رقم (٣، ١٢، ١٤، ١٣، ٢١)، والتي تم ترتيبها تنازليًا بحسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٣) وهي "الالتزام بالقيم الدينية" بالمرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق).

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "احترام الذات وتقديرها" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٩٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "احترام إنسانية الإنسان" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٩٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق).

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "احترام الآخرين" بالمرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٩٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق).

جاءت العبارة رقم (٢١) وهي "الإخلاص في العمل" بالمرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٩٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق) ويتضح ذلك من خلال بيانات الجدول السابق الخاص بمكونات الواجبات ان وعى عينة الدراسة جاء بالموافقة على مكونات الواجبات بنسبة مرتفعة وهذا يتفق مع دراسات كل من: (هنري Henry,2007)، (الهاجري:٢٠٠٧)،(وعيد: ٢٠١١)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢،٨٥) ويمكن تفسير ذلك بان الالتزام بالواجبات نحو الوطن مستمد من منطلق ديني وشرعي؛ حيث الثواب والأجر هو جزاء من يساعد الآخرين، ومن منطلق التنشئة الاجتماعية بالمجتمع السعودي أيضًا، التي تدعو إلى مساعدة كل محتاج (الخمشي والشلهوب ،١٤٣٣).

الاجابة عن السؤال الثالث الذى نصه: ما دور كلية العلوم الاجتماعية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة؟

لتعرُّف دور كلية العلوم الاجتماعية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على لعبارات محور دور كلية العلوم الاجتماعية في تنمية مفهوم المواطنة، وجاءت النتائج، كما يوضحها الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثالث (دور كلية العلوم الاجتماعية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة) مرتبة تنازليًا بحسب متوسطات درجة الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
١٥	إسهام عضوهيئة التدريس في تنمية المواطن	ك	٢٥٨	٥٢	٢٠	٢,٧٢	٠,٥٦٩	١
		%	٧٨,٢	١٥,٨	٦,١			
٢	عقد ندوات ثقافية للتعريف بالوطن والمواطنة	ك	٢٥٢	٦٢	١٦	٢,٧٢	٠,٥٤٩	٢
		%	٧٦,٤	١٨,٨	٤,٨			
١	دعوة كبار المسئولين من مختلف القطاعات للمناقشة في قضايا الوطن وتنمية الوعي الوطني	ك	٢٥١	٦٢	١٧	٢,٧١	٠,٥٥٧	٣
		%	٧٦,١	١٨,٨	٥,٢			
٤	إعداد الأنشطة المتنوعة للمشاركة والإسهام في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ومهرجان الجنادرية	ك	٢٥٣	٥٦	٢١	٢,٧٠	٠,٥٨١	٤
		%	٧٦,٧	١٧,٠	٦,٤			
٨	إعداد وتنظيم رحلات للأماكن التاريخية وآثار الأجداد	ك	٢٥٧	٤٨	٢٥	٢,٧٠	٠,٦٠٥	٥
		%	٧٧,٩	١٤,٥	٧,٦			
٣	إعداد مسابقات ثقافية للتعريف بالوطن وأمجاده وإنجازاته	ك	٢٤٣	٦٨	١٩	٢,٦٨	٠,٥٧٨	٦
		%	٧٣,٦	٢٠,٦	٥,٨			
١٦	إسهام المقررات الدراسية في تنمية	ك	٢٤٩	٥٥	٢٦	٢,٦٨	٠,٦١٥	٧
		%	٧٥,٥	١٦,٧	٧,٩			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المواطنة		موافق	غير متأكد	غير موافق			
٥	إعداد وتنظيم معرض بالكلية للتعريف بمنجزات الوطن ودوره في العالم	ك	٢٣٩	٧٢	١٩	٢,٦٧	٠,٥٨٢	٨
		%	٧٢,٤	٢١,٨	٥,٨			
١٤	تدشين معرض للأفلام الوثائقية الوطنية بالكلية التي تتناول تاريخ الأجداد ودورهم العظيم في أمن واستقرار الوطن	ك	٢٤٠	٦١	٢٩	٢,٦٤	٠,٦٣٨	٩
		%	٧٢,٧	١٨,٥	٨,٨			
١٢	المشاركة في المؤتمرات العلمية الهادفة مثل مؤتمر الوحدة الوطنية......ثوابت وقيم	ك	٢٢٦	٨٢	٢٢	٢,٦٢	٠,٦٠٩	١٠
		%	٦٨,٥	٢٤,٨	٦,٧			
٧	إعداد مؤتمر للمواطنة تشارك فيه الطالبات بالأبحاث وأوراق العمل	ك	٢١٤	٨٧	٢٩	٢,٥٦	٠,٦٥١	١١
		%	٦٤,٨	٢٦,٤	٨,٨			
١١	إعداد أعضاء هيئة التدريس من مختلف الأقسام الأكاديمية للقاءات دورية في فريق عمل لتعريف الطالبات بوطنهم ودور المملكة في العالم	ك	٢١٤	٨٥	٣١	٢,٥٥	٠,٦٦٠	١٢
		%	٦٤,٨	٢٥,٨	٩,٤			
١٣	تفعيل الكراسي البحثية الخاصة بالوطن	ك	٢١٣	٨٦	٣١	٢,٥٥	٠,٦٦١	١٣
		%	٦٤,٥	٢٦,١	٩,٤			
١٠	إعداد وتنظيم	ك	٢١٤	٧٦	٤٠	٢,٣	٠,٧٠٢	١٤

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	غير متأكد	غير موافق			
	لقاءات للاحتفال بذكرى الأجداد	%	٦٤،٨	٢٣،٠	١٢،١			
٩	إثراء مكتبة الكلية بالمنشورات والكتب والأطالس الجغرافية والتاريخية	ك	٢٠٤	٩٣	٣٣	٢،٥٢	٠،٧٦٢	١٥
		%	٦١،٨	٢٨،٢	١٠،٠			
٦	إعداد مسابقات شعرية وقصصية للتعريف بالوطن وعاداته وتقاليده	ك	١٩٣	٩٧	٤٠	٢،٤٦	٠،٧٠٢	١٦
		%	٥٨،٥	٢٩،٤	١٢،١			
المتوسط الحسابي العام						٢،٦٣		
الانحراف المعياري العام						٠،٤٢٦		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) يتضح أن أفراد عينة الدراسة جاءت استجاباتهن بالموافقة على دور كلية العلوم الاجتماعية في توعية طالباتها بمفهوم المواطنة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢،٦٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

كما يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد عينة الدراسة على دور كلية العلوم الاجتماعية في تنمية مفهوم المواطنة؛ حيث جاءت استجاباتهن لها عالية، وتراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الأدوار بين (٢،٤٦ إلى ٢،٧٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق)، كما يتضح من النتائج أن أفراد العينة موافقات على جميع الأدوار التي تقوم بها كلية العلوم الاجتماعية من حيث توعية طالباتها بمفهوم المواطنة، وتتمثل أبرزها في العبارات رقم (١٥، ١، ٢، ٤، ٨)، والتي تم ترتيبها تنازليًا بحسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي "إسهام عضو هيئة التدريس في تنمية المواطن" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٧٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٢) وهي "عقد ندوات ثقافية للتعريف بالوطن والمواطنة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٧٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (١) وهي "دعوة كبار المسئولين من مختلف القطاعات للمناقشة في قضايا الوطن وتنمية الوعي الوطني" بالمرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٧١)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٤) وهي "إعداد الأنشطة المتنوعة للمشاركة والإسهام في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ومهرجان الجنادرية " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٧٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

جاءت العبارة رقم (٨) وهي "إعداد وتنظيم رحلات للأماكن التاريخية وآثار الأجداد" بالمرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد العينة عليها، وذلك بمتوسط حسابي (٢،٧٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار "موافق".

أما فيما يتعلق بوعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية تخصصي علم النفس والاجتماع، ودور الكلية في توعية الطالبات بمفهوم المواطنة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الكلية في جميع بنودها ظهر بنسبة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (٢،٦٣)، ويمكن تفسير ذلك بان الكلية لها دور واضح في توعية الطالبات بمفهوم المواطنة وتعزيزه وتنمية الولاء والانتماء للوطن وهذا يتفق مع دراسة كل من (الهاجري ٢٠٠٧، وعيد ٢٠١١).

السؤال الرابع الذى نصه: هل يختلف وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية لمفهوم المواطنة باختلاف متغير التخصص؟

لتعرّف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار "ت : Independent Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار " ت :Independent Sample T-test "

للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف متغير التخصص

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الحقوق	علم نفس	١٧٣	٢,٨٤	٠,٢٣٢	٢,٤٨٥-	٠,٠١٤**
	علم اجتماع	١٥٧	٢,٨٩	٠,١٣٤		
الواجبات	علم نفس	١٧٣	٢,٨٢	٠,٢٣٦	٣,٤٩٩-	٠,٠٠١**
	علم اجتماع	١٥٧	٢,٨٩	٠,١٢٦		

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح عينة الدراسة اللاتي تخصصهن علم اجتماع. وهذا يدل على أنه يختلف مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة باختلاف متغير التخصص.

أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات علم الاجتماع، ويشير ذلك إلى أن التخصص من الممكن أن يحقق فارقًا؛ ويمكن تفسير ذلك بان تخصص علم الاجتماع يتناول بالدراسة البعد الاجتماعي للمواطنة بحكم التخصص، ويؤكد هذا البعد الانتماء لمجموعة أفراد في منطقة جغرافية ذات حدود واضحة، ويمثل هذا الانتماء بداية تشكيل الهوية، ويتبعه الولاء للوطن. إضافة إلى ذلك فإن البعد الثقافي للمواطنة بحكم التخصص يتناول ثقافة المجتمع والعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي تمثل آليات لدمج الأفراد في الحياة الاجتماعية. ومن ثم يمكن القول إن التخصص بوصفه متغيراً يظهر فروقًا واضحة في مفهوم المواطنة بين مجموعتي الدراسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات أهمها:

١- تفعيل دور كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك بتوعية الطالبات بمفهوم المواطنة وتعزيزه من خلال الندوات الثقافية ودعوة كبار المسئولين من مختلف قطاعات المجتمع.

٢- التوعية بمفهوم المواطنة من خلال اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بحث وتحفيز الطالبات بالمشاركة في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ومهرجان الجنادرية وزيارة الأماكن التاريخية.

٣- تضمين المقررات الدراسية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موضوعات للتوعية بمفهوم المواطنة وتعزيزه.

٤- تفعيل دور كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالاهتمام بإعداد معرض بالكلية لتوعية الطالبات بمنجزات الأجداد والوطن.

٥- تفعيل دور كلية التربية في دعم التعاون بين أقسامها المختلفة بشكل دوري للتوعية بمفهوم المواطنة وتعزيزه من خلال الأنشطة البينية اللاصفية.

مقترحات الدراسة:

١- اجراء المزيد من البحوث التي تتناول التوعية بمفهوم المواطنة وتعزيزه في شرائح عمرية مختلفة بالمراحل التعليمية المختلفة.

٢- اجراء المزيد من البحوث حول سبل التوعية بمفهوم المواطنة في الجامعات السعودية في التخصصات المختلفة.

* * *

المراجع العربية:

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. لسان العرب، ط ٣، المجلد الخامس، لبنان، بيروت، دار صادر، ٢٠٠٠.
- أحمد، محمود جابر حسن. استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية ثقافة المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس ٢٠٠٨، ص (٨٧٧).
- الحامد، محمد بن معجب. الشراكة والتنسيق في تنمية المواطنة، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية، الباحة، ١٤٢٦هـ مجلة المعرفة، العدد ١٢٠. www.almarefh.org
- الحبيب، فهد إبراهيم. تربية المواطنة . الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية. الباحة، ١٤٢٦هـ مجلة المعرفة العدد ١٢٠. www.almarefh.org
- الحقيل، سليمان محمد. (١٤١٧هـ). الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام. الرياض، مطابع التقنية للأوفست.
- الخمشي، سارة صالح، والشلهوب، هيفاء عبد الرحمن. تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان برفع مستوى المواطنة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، العدد الخامس والعشرين، ١٤٣٣هـ.
- الدجاني،أحمد صدقي. مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، مركز يافا للدراسات والأبحاث، القاهرة، ١٩٩٩.
- الشويحات، صفاء نعمة."درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة"، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية، عمان،٢٠٠٣.

- الصبيح، عبد الله بن ناصر. المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، السعودية، محرم ، ١٤٢٦.
- العوجي، مصطفى. الأمن الاجتماعي – مقوماته – تقنياته – ارتباطه بالتربية المدنية، بيروت، مؤسسة نوفل، ١٩٨٣.
- المجادي، فتوح. المواطن والتربية البيئية، وزارة التربية والتعليم، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج، ١٩٩٩.
- المحروقي، ماجد ناصر. دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة، دائرة الإشراف التربوي للمناهج، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨.
- المعيقل، عبد الله بن محمد. تحليل أنشطة التعلم في مقررات التربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية ووجهة نظر المعلمين تجاهها. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، (مج١٠،ع ٣). ص ص ٧٩–١٣٧، ٢٠٠٤
- الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.
- الهاجري، فيصل عايض مرضي. درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،٢٠٠٧.
- النقيب خلدون حسن. المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سيسيولوجيا الثقافة، سلسلة كتب المستقبل "التربية والتنوير وتنمية المجتمع العربي"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، ٣٩ ص٥٢.
- بدوي أحمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢، ص ٦٠.
- حمدان، سعيد بن سعيد ناصر. دور الأسرة في تنمية قيم المواطن لدى الشباب في ظل
- تحديات العولمة، الملتقى العلمي الأسرة السعودية التغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨.
- خضر، لطيفة إبراهيم. دور التعليم في تعزيز الانتماء، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٠.

- رستم، رسمي عبد الملك. دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في التعليم قبل الجامعي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠١.
- طنطاوي، حسن. الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس،١٩٩٢، ص٥٣.
- عايض ،براك صنت. درجة تمثل معلمي المرحلة الثانوية للمفاهيم الوطنية واتجاهات الطلبة نحوها في دولة الكويت، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٦.
- عبدالحافظ ،عبدالرشيد.الآثار السلبية للعولمة علي الوطن العربي وسبل مواجهتها، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٤٨ .
- عبد اللطيف، عائشة. الوعي السياسي للطفل المصري في الريف، دراسة حالة لقرية الحصوة محافظة الشرقية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة،٢٠١١.
- عبيدات وعبد الرحمن عدس، وكايد عبد الحق. البحث العلمي، مفهومه – أدواته – أساليبه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.
- عيد، رجاء أحمد. المواطنة الصالحة لدى طلاب الجامعة / دراسة ميدانية – جامعة الفيوم كنموذج، المؤتمر الطلابي الثالث (تعزيز قيم المواطنة) الفترة من ٢٠–٢٢ فبراير٢٠١١م، جامعة نزوى–سلطنة عمان.
- قاسم، مصطفى محمد. إسهام مراكز الشباب في تدعيم قيم المواطنة لدى الشباب، ٢٠١٠م.
http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=2852
- مكروم، عبد الودود. القيم ومسئوليات المواطنة "رؤية تربوية". القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.
- وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حاليًا). التربية الوطنية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض، وزارة المعارف، ١٤١٧هـ.
- هويدي، فهمي. المواطنة في الإسلام، مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط، العدد ٥٩٠٢، الأربعاء ١٩٩٥/١/٢٥م.

المراجع الأجنبية:

- Beck ,J. Citizenship and Education for Citizenship, In. Beck ,J &Earl ,M (Ed) : Key Issues in secondary education ,London & New York ,Cassell, 2000 ,pp. 130-132 .
- Dynneson, T. L. What Does Good Citizenship Mean to Students?. Social Education,1992, 56, 1, pp. 55-57.
- Henry,M. Post 16 citizenship in colleges an introduction to
- effective practice, learning and skills network, united state, 2007
- The International Encyclopedia of Education, 1985, Vol. 2. p. 725.

المواقع الالكترونية:

- http://www.moj.gov.kw/sites/ar/Pages/Contents/ImportantTopics/Citizenship.aspx
- http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9
- (http//www.vob.org/Arabic).
- The Role of Civic Education, from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm
- www.imamu.edu.sa -
- Center For Civic Education (1998 September). The Role of Civic Education, from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm.

* * *

الملاحق

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

أسماء السادة المحكمين*

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	رجاء أحمد عيد	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية /قسم المناهج وطرق التدريس
٢	فايزة السيد عبد الرحيم	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية /قسم المناهج وطرق التدريس
٣	إلهام علي شلبي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
٤	إيزيس محمود رضوان	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
٥	أحمد الحسين	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
٦	ماهر زيادات	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
٧	إبراهيم مقحم المقحم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
٨	تهاني المزيني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
٩	خالد محمد الخزيم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
١٠	سعاد الأحمدي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / قسم المناهج وطرق التدريس
١٠	غالية حمد السليم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية /قسم المناهج وطرق التدريس
١١	كرامي محمد بدوي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية /قسم المناهج وطرق التدريس
١٣	مؤمنة المطيري	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية /قسم المناهج وطرق التدريس

*تم ترتيب أسماء السادة المحكمين تبعًا للدرجة العلمية، وأبجديًا.

ملحق (٢)

استبانة مستوى وعي

طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية العلوم الاجتماعية

قسم المناهج وطرق التدريس

سعادة الأستاذ الدكتور /................................. وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان "مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة"، وتتطلب الدراسة إعداد استبانة بهدف التعرف على مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة.وإنه لما عرف عنكم من التعاون المثمر الذي له الأثر الفاعل في مجال البحث العلمي والتطوير التربوي، تضع الباحثة بين أيديكم هذه الاستبانة لإبداء رأيكم الكريم وتحكيمها، راجيةً من الله العلي القدير أن يجعل ما تقدمونه في موازين حسناتكم.

مع فائق الشكر والتقدير،،،

الباحثة

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود

استبانة مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمفهوم المواطنة

المحور الأول: الواجبات

الرقم	العبارة	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	
١	حب الوطن والدفاع عنه والتضحية من أجله					
٢	التمسك بالهوية الوطنية					
٣	الالتزام بالقيم الدينية					
٤	الاعتزاز بإنجازات الأجداد					
٥	احترام القوانين والمحافظة على النظام					
٦	الحرص على الممتلكات العامة للدولة					
٧	طاعة ولاة الأمر					
٨	الاعتزاز بدور الوطن وأهميته في العالم					
٩	المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية					
١٠	التصدي للشائعات ومحاربتها					
١١	الإلمام بالقيم العامة (الولاء– المسامحة– التعاون– احترام الآخر– الإخلاص في العمل)					
١٢ ١٣ ١٤	احترام الذات وتقديرها احترام الآخرين احترام الإنسانية عامة					
١٥	عدم التعصب للرأي وتقبل النقد					
١٦	الوعي بالقضايا المحلية والإقليمية والعالمية					
١٧	الوعي بالعادات الاستهلاكية المرغوب فيها					
١٨	فهم ثقافة الشعوب المختلفة واحترامها					

الرقم	العبارة	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	
١٩	الوعي بأهمية العمل الجماعي في فريق					
٢٠	الاعتزاز بمعايير وعادات وتقاليد الدولة					
٢١	الإخلاص في العمل					
٢٢	تجنب العنف المادي والمعنوي					

آراء ومقترحات تود إضافتها:

....

....

المحور الثاني: الحقوق

الرقم	العبارة	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	
١	الحق في حياة كريمة					
٢	الحق في التعليم والثقافة					
٣	الحق في المساواة أمام القانون					
٤	الحق في الأمان على الشخصية					
٥	الحق في الخصوصية					
٦	الحق في ممارسة الشعائر الدينية					
٧	الحق في الملكية الفكرية					
٨	الحق في التعبير عن الرأي وفق القانون والنظام					
٩	الحق في الاحترام والتقدير					
١٠	الحق في العمل في ظروف منصفة					
١١	الحق في الرعاية الطبية والتأمين الصحي					
١٢	الحق في حرية البيع والشراء					
١٣	الحق في الحصول على دعم الدولة للقيام بعمل يخدم المصلحة العامة					
١٤	الحق في الحصول على الحماية القانونية					
١٥	الحق في الحصول على وثائق سفر أو وثائق شخصية موحدة					
١٦	الحق في الخدمات العامة					
١٧	الحق في التنقل والسفر					

آراء ومقترحات تود إضافتها:

....

....

....

المحور الثالث: دور كلية العلوم الاجتماعية فى تنمية مفهوم المواطنة

الرقم	العبـــــارة	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	
١	دعوة كبار المسئولين من مختلـــف القطاعـــات للمناقشة في قضايا الوطن وتنمية الوعي الوطني					
٢	عقـــد نـــدوات ثقافيـــة للتعريف بالوطن والمواطنة					
٣	اعـداد مـسابقات ثقافيـة للتعريـف بـالوطن وأمجـاده ومنجزاته					
٤	اعـداد الأنـشطة المتنوعـة للمشاركة والمساهمة في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ويوم الجنادرية					
٥	اعـداد وتنظـيم معـرض بالكلية للتعريف بمنجزات الوطن ودوره في العالم					
٦	اعـداد مـسابقات شـعرية وقصصية للتعريف بـالوطن وعاداته وتقاليده					
٧	إعــداد مــؤتمر للمواطنــة تــشارك فيــه الطالبــات بالأبحاث وأوراق العمل					
٨	إعــداد وتنظــيم رحــلات للأمــاكن التاريخيــة وآثــار الأجداد					
٩	إثــراء مكتبــة الكليــة بالمنـــشورات والكتـــب والأطـــالس الجغرافيـــة والتاريخية					
١٠	إعــداد وتنظــيم لقــاءات للاحتفـال بـذكرى إنجازات الأجداد					
١١	إعــداد أعـــضاء هيئـــة التـــدريس مـــن مختلـــف					

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	
	الأقـــسام الأكاديميـــة للقـاءات دوريـة فـي فريـق عمــل لتعريــف الطالبــات بوطنهم ودور المملكة في العالم					

آراء ومقترحات تود إضافتها

....

....

....

....

....

* * *

Thesis, Institute of Educational Studies for Childhood, Ain Shams University, Cairo, 2011 .

- Slaves and Abdul Rahman Ades, and Kayed Abdul Haq. Scientific research concept - tools - methods, Oman, Dar Thought for publication and distribution 0.2004 .
- Holiday, please Ahmad. Good citizenship among students in the university / field study - Fayoum University as a model, the third Student Conference (promoting the values of citizenship) for the period from February 20 to 22, 2011 AD, University of Nizwa-Oman .
- Qasim, Muhammad Mustafa. The contribution of youth centers in strengthening the values of citizenship among the youth 0.2010 m .
- http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=2852
- Mkrom, Abdul Wadud. Values and responsibilities of citizenship "educational vision". Cairo, Dar Al Arab Thought 0.2004 .
- The Ministry of Education (Ministry of Education is currently). National Education stages of public education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, Ministry of Education, 1417 .
- Huwaydi, Fahmi. Citizenship in Islam, an article published newspaper, the Middle East, No. 5902, Wednesday, 01/25/1995 AD

* * *

enlightenment and development of the Arab community," Beirut, Center for Arab Unity Studies, 2005.39 p 52 .

- Ahmed Zaki Badawi. Glossary social sciences, library Lebanon, Beirut, 1982, p 60 .
- Hamdan, Saeed bin Saeed Nasser. The family's role in the development of citizen values among young people under
- The challenges of globalization, scientific forum of contemporary Saudi family changes, the Saudi Society for Sociology and Social Work, University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia, 2008 .
- Vegetables, nice Ibrahim. The role of education in promoting affiliation, the world of books, Cairo 0.2000 .
- Rustam, an official Abdul Malik. The role of school management in the activation of civic education in the pre-university education, the National Center for Educational Research and Development, Cairo 0.2001 .
- Tantawi, Hassan. Political awareness among high school students in Egypt Master Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University, 1992, p 53 .
- Ayed, Barak service. Degree represents secondary teachers of the concepts of national and students' attitudes towards it in the State of Kuwait, Ph.D. thesis, University of Jordan, Amman, Jordan ،
- ، ٢٠٠٦.
- Abdalhafez, Abdarashid.alatharalmah of globalization on the Arab world and ways to address them, Cairo, 2005, p 48 .
- Abdul Latif, Aisha. Political awareness of the child in the Egyptian countryside, a case study of village Gallstone Eastern province, Ph.D.

- Shuweihat, purity of grace. "Represents the degree of Jordanian university students to the concepts of good citizenship", Ph.D. thesis, University of Jordan, Amman 0.2003 .
- Subaih, Abdullah bin Nasser. Citizenship as perceived secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship with some social institutions, the thirteenth meeting of the leaders of the educational work, Baha, Saudi Arabia, Moharram 0.1426 .
- Al-Awajy, Mustafa. Social Security - effervescence - techniques - it relates to civic education, Beirut, Novell Corporation, 1983 .
- Majadi, Fattouh. Citizen and environmental education, and the Ministry of Education, Kuwait, Center for Educational Research and Curriculum 0.1999 .
- Mahrooqi, Majed Nasser. The role of curriculum in achieving the objectives of the Citizenship Education, Department of Educational Supervision of Curricula, Saudi Arabia, 2008 .
- Almaikl, Abdullah bin Mohammed. Analysis of learning activities in the decisions of the National Education, Kingdom of Saudi Arabia and the point of view of teachers towards it. Journal of Educational and Social Studies, (vol 10, p 3). Pp 79 to 137.2004
- Global Arabic Encyclopedia, Riyadh, business enterprise Encyclopedia Publishing and Distribution, 1996 .
- Al-Hajri, Faisal Al Ayed patients. Represents the degree students of the University of Kuwait to the values of citizenship and the role of the university in the development, Master Thesis, Graduate School of Educational Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, 2007 .
- Captain Khaldoun Hassan. The problem of educational and silent revolution, a study in Siciologia culture, wrote a series of future "of education,

List of References:

- Ibn Manthor, Abou El Fadl Jamal al-Din. San Arabs, i 3, Volume V, Lebanon, Beirut, Dar issued 0.2000 .
- Ahmed Mahmoud Jaber Hassan. The use of role-playing strategy in the teaching of social studies for the development of a culture of citizenship among primary school students, the first conference of the Egyptian Society for Social Studies, the Egyptian Society for Social Studies, Ain Shams University, 2008, p 877 .
- Hamid, Mohammed bin impressed. Partnership and coordination in the development of citizenship, research presented to the thirteenth meeting of the leaders of labor educators held in Al-Baha, Saudi Arabia, Al Baha, 1426, Journal of Knowledge, No. 120. www.almarefh.org
- Habib, Fahad Ibrahim. Educational citizenship. Contemporary trends in breeding citizenship, research presented to the thirteenth meeting of the leaders of labor educators held in the patio area in Saudi Arabia. Baha 1426, Journal of Knowledge number 120. www.almarefh.org
- Hugail, Suleiman Mohammed. (1417). National and requirements in light of the teachings of Islam. Riyadh, technical Offset Printing Press .
- Alkhmshee, Sarah Saleh, and Shalhoub, Haifa Abdul Rahman. The development of young people's awareness of human rights to raise the level of citizenship. Journal of Humanities and Social Sciences, Scientific Research, the twenty-fifth issue 0.1433 e .
- Dajani, Ahmed Sidky. Muslims and Christians in the Arab-Islamic civilization, Jaffa Center for Studies and Research, Cairo 0.1999 .

Level of awareness of female students of college of social science at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University to the concept of **citizenship (Field Study)**

Dr. Sara Thonayan M Al-Saud
Teaching Methods , College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify level of awareness of female students of college of social science **at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University** to the concept of citizenship. The study used a descriptive method. A (55) items questionnaire on (3) domains was administered to a sample of (330) sociology and psychology female students.

The study results revealed:

1- The mean averages for the sample subjects on the first domain statements was between (2,85-2,99) which is a high ratio ,and the mean general averages were (2,68).

2- The mean averages for the sample subjects on the second domain statements was between (2,85-3) which is a high ratio ,and the mean general averages were (2,86).

3- There were significant differences at level (,01) between the psychology and sociology female students in the level of awareness to the concept of citizenship that was attributed to the variable of specification in favor of sociology female students.

Finally the study concluded with some recommendations.

العلاقة بين التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض

د. محمد بن عبدالله النذير
أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات
كلية التربية بجامعة الملك سعود

أ.فاطمة بنت ناصر المالكي
وزارة التربية والتعليم

العلاقة بين التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض

د. محمد بن عبدالله النذير
أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات
كلية التربية بجامعة الملك سعود

أ.فاطمة بنت ناصر المالكي
وزارة التربية والتعليم

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن وجود علاقة بين مستوى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض والتحصيل الدراسي وتدريب المعلمات. وتحقيقا لهدف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وأيضا تم إعداد أداتين ؛ هما: اختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي والاختبار التحصيلي، وتم التحقق من صدق أدوات البحث ومن ثباتها. وطبقت أداتي البحث على ١٤١ طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ. وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب توصل الباحثان إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: كان مستوى أداء الطالبات في مهارات التواصل الرياضي متوسطا في كل مهارة وأيضا بصفة عامة، ووجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحثان عددا من التوصيات، من أهمها : ضرورة تدريب معلمات الرياضيات على مهارات التواصل الرياضي الكتابي ،والاستفادة من قائمة مهارات التواصل الرياضي الكتابي، ومؤشرات تحقيقها.

الكلمات المفتاحية: التواصل الرياضي الكتابي ، التحصيل الدراسي، علاقة التواصل الرياضي بالتحصيل الدراسي.

المقدمة:

اهتم المربون بالتواصل الرياضي منذ الثمانينات الميلادية، حيث إنه في عام ١٩٨٩م وضع المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM وثيقة معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية ؛ التي أكد فيها على أن التواصل الرياضي يساعد على بناء المعنى، وبقاء الأفكار. وقد أرست هذه المعايير تصوراً للكيفية التي يمكن بموجبها تعلم الرياضيات، وتدريسها، وتقويمها، وأرست كذلك أسساً يقوم عليها المنهج الرياضي المتوازن ؛ إذ تشكلت في ضوء هذه المعايير معايير للمحتوى ، ومعايير للعمليات، وهي: حل المسألة، والبرهان الرياضي، والربط، والتواصل الرياضي، وأخيراً التمثيل الرياضي. إن الرياضيات لغة لها مفرداتها الخاصة من حيث مصطلحاتها ورموزها، والتمثيلات التي تعبر عن محتواها في صور مختلفة . فالرياضيات ليست مجرد وسيلة لمساعدة الإنسان على التفكير، وحل المشكلات، واستخلاص النتائج فحسب ، ولكنها أيضاً وسيلة مهمة في تبادل مجموعة من الأفكار بوضوح ودقة . فضلاً عن أن تنمية التفكير، وحل المشكلات لا يتحقق بمعزل عن اللغة .

ويعدّ التواصل الرياضي جزءاً أساسياً من الرياضيات وتعليمها، وهو طريقة لتبادل الأفكار وتوضيح الفهم ، وعبر التواصل الرياضي تصبح الأفكار موضوعاً للتأمل والتطوير والنقاش والتعديل (NCTM , 2000). ولم تكن وثيقة معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية الأمريكية هي الوحيدة التي نصت على أهمية معيار التواصل الرياضي، وإنما وجد في عدد من وثائق تعليم الرياضيات وتعلمها في عدد من الدول أن معظم هذه الوثائق نصت على التواصل الرياضي كأحد أهم عناصر تعليم الرياضيات وتعلمها.

وفي الصدد ذاته أشار كل من نيريا وأمت (Neria & Amit,2004) إلى أنه على مدى العقد الماضي تحول التركيز في حصة الرياضيات من الإجراءات الروتينية إلى تطوير التفكير الرياضي والمنطق والتواصل الرياضي.كما أكد عبيد (٢٠٠٤م) على أن تعليم الرياضيات وتعلمها لا يقتصر على تنمية جوانب معرفية من حيث المفاهيم والقوانين والنظريات، وتنمية خوارزميات ومهارات، وإجراء عمليات رياضية في الحساب والجبر والهندسة وسائر مكونات الأنشطة الرياضية؛ بل امتد الأمر إلى تعليم الرياضيات وتعلمها لتكون لغة اتصال وتواصل معرفي،كما أضاف أن الطالب عندما يطلب منه حل مشكلة،

أو الإجابة عن سؤال ما ينبغي أن يكون قادراً على التعبير عن فكره بلغة واضحة ؛ ولذا فإن تنمية مهارات اتصال جيدة ، وبلغة رياضية صحيحة لا بد أن يكون أحد أهداف تعليم الرياضيات وتعلمها ، وأن تكون موضع الاهتمام لواضعي منهج الرياضيات ولمعلميها.

ويرى المولى (٢٠٠٩م) أن أحد الأسباب التي دعت واضعي المناهج للتأكيد على التواصل الرياضي كهدف من أهداف تدريس الرياضيات، ما هو إلا نتيجة ضعف الطلاب في تفسير وتبرير حلولهم الصحيحة ، وأيضاً أنهم غير قادرين على توصيل أفكارهم للآخرين من زملائهم. ومعلوم أن التواصل الرياضي بكل أشكاله يمكن الطالب من إيصال أفكاره للآخرين بوضوح ، ومعرفة أفكار الآخرين والتفاعل معها.كما يرى أيضاً أن حوار الطالب ومناقشته وتحليله وتفسيره وإصداره الأحكام كلها أنشطة تدعم فهم الطالب للمفهوم، وتعليله لِمَ استخدمه ومتى؟ أي أن التواصل الرياضي يدعم نوعي الفهم المفاهيمي والإجرائي. ويرجع المولى (٢٠٠٩م) الربط بين الرياضيات واللغة إلى أن الرياضيات أصلاً تمثل طريقة للتفكير، والتفكير لا يتم إلا عن طريق اللغة، سواء كانت لغة ملفوظة، أو لغة رمزية يفهمها المتعاملون بالرياضيات.

إن للتواصل الرياضي دوراً مهماً في تعلم الطلاب للرياضيات، حيث يحتاج الطلاب إلى تكامل وتفسير وتبرير أفكارهم وحلولهم شفهياً وكتابياً ، والتواصل يدفع الطلاب إلى التفكير في مدلول المفاهيم والعمليات الرياضية، والذي عادة ما ينجم عنه فهم أوضح وأكثر عمقا للأفكار الرياضية (السواعي ، ٢٠٠٤م) . لذا فإن تعلم الرياضيات يتضمن تعلم كتابتها، وإدراك قواعد التعبير بها أو عنها، وتؤدي لغة الرياضيات بأشكالها المختلفة دوراً حيوياً في التواصل الرياضي، فهناك اللغة الشفهية التي تنمي التواصل من خلال الحوار والنقاش أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها، وكذلك اللغة المكتوبة بما تحتويه من مصطلحات ورموز وتعبيرات رياضية، واللغة المصورة التي تشمل التمثيل البياني، والرسومات الرياضية على اختلاف أنواعها (جابر ، ٢٠٠٤م) . ومن ثم فإنه عند توافر مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب سيتمكنون من عمل نماذج للمواقف مستخدمين مختلف الوسائل والأساليب الجبرية، والصورية والبيانية،والتأمل ملياً بالمعرفة الرياضية والأفكار والمواقف الرياضية التي يدرسونها (أبوزينة ، ٢٠٠٣م).

ويلخص بدوي (٢٠٠٧) أهمية التواصل في تعليم الرياضيات فيما يلي:التفكير في أنشطة التعلم وتأملها..وتوضيح الطلاب لتفكيرهم، وبناء فهمهم الخاص للأفكار الرياضية، وتعلم الأفكار والطرق المختلفة من الآخرين، واستخدام لغة الرياضيات،ودعم الطلاب لتعلمهم. ويضيف أبو زينة (٢٠٠٣م) أن توافر مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب ستمكنهم من ربط اللغة اليومية باللغة الرياضية، وبالرموز التي تعلموها، كما تمكنهم أيضاً من استخدام مهارات التواصل الرياضي لتفسير الأفكار الرياضية ومناقشتها وتقويمها، والتوصل للإجابات عن طريق التخمين مع تقديم حلول مقنعة، وأخيراً تقدير قيمة المصطلحات والرموز الرياضية، ودورها في تطوير الأفكار الرياضية.

ولقد انعكست أهمية التواصل الرياضي في اهتمام عدد من الباحثين في مجال تربويات الرياضيات على المستويين العربي والأجنبي على حد سواء ، فجاءت دراسات اهتمت بجميع أشكال التواصل الرياضي : الكتابة ، والتحدث ، والقراءة ، والاستماع ، والتمثيل ، بينما ركزت بعضها على التواصل الرياضي الكتابي واللفظي والقراءة الرياضية ، واقتصر بعضها الآخر على التواصل الرياضي الكتابي (عبد السميع ولاشين ، ٢٠١٣؛ نجم،٢٠١٢؛ مهدي ومحمد والذراحي ، ٢٠٠٩؛ عفيفي ،٢٠٠٨م؛ خندقجي ، ٢٠٠٦م؛ نصر، ٢٠٠٩م ؛ الرفاعي ، ٢٠٠١م؛ حشاش ، ٢٠٠٣م؛ متولي ، ٢٠٠٦م).

إن التعبير الكتابي هو وسيلة تواصل بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ومن صوره : الملخصات، والتقارير، والإجابات. فالكتابة من معايير التواصل المهمة والتي من خلالها ينظم الطالب أفكاره ، ويراجعها، ويعيد تنظيمها ، ثم يقدم نتاجاً يمكن قياسه وملاحظته. ولقد تزايد الاهتمام بالكتابة في التعليم عامة، وتعليم الرياضيات خاصة ؛ لأهمية التعبير بالكتابة عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية، وتوضيح ذلك للآخرين ، مما قد يساعد في تنمية قدرة الطلاب على التواصل الرياضي (Johanning, 2000؛ خندقجي ، ٢٠٠٦م).

مشكلة البحث

تبذل وزارة التربية والتعليم جهودا واضحة لمواكبة الدول الأخرى في تطوير التعليم والارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي في جميع المقررات الدارسية بعامة ومقرر

الرياضيات بصفة خاصة ؛ لذلك كان السعي الحثيث منها لتطبيق تجربة سلاسل ماجروهيل العالمية في منهج الرياضيات، ومواءمتها لتتلاءم مع البيئة السعودية.

أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو يرافق عمليتي التعليم والتعلم بصفة مستمرة، ويربطهما بعضهما مع بعض في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة التي تساعد على التحسين والتطوير، والكشف عن مدى بلوغ الطالب نواتج التعلم المقصودة (Muller , 2001). كما أن نواتج التعلم المقصودة لا تنحصر في أساليب التقويم التقليدية المتبعة في المدرسة، إذ يقتصر تقويم تعليم الرياضيات على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، والتي يحدد من خلال نواتجها مدى استحقاق الطالب للنجاح في الرياضيات، ومن ثم تختصر جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط ؛ وهو الجانب التحصيلي، مغفلين جوانب تعليمية أخرى على قدر من الأهمية، ومنها التواصل الرياضي، الذي يعد هدفا رئيسا من أهداف تعليم وتعلم الرياضيات.

إن ممارسات التقويم بعامة تقتصر على تحصيل الطلاب في الرياضيات وهو شكل من التعبير الكتابي، وقد يخضع الأمر بحسب بناء الاختبار وإعداده بحيث يشتمل على جوانب ذات علاقة بالتواصل الكتابي ؛لذا جاء هذا البحث للكشف عن العلاقة بين مستوى أداء طالبات الصف الخامس في مهارات التواصل الرياضي الكتابي ومستواهن في التحصيل الدراسي.فقد يعكس ذلك طبيعة هذه العلاقة بينهما؛ وبخاصة أن التواصل الكتابي تحديدا هو الأقرب من أشكال التواصل الرياضي إلى التحصيل الدراسي في الرياضيات، وبناء عليه يتضح مجهود المعلم من عدمه حيال تركيزه على التحصيل الدراسي في مقابل التواصل الكتابي.

أسئلة البحث

سعى البحث للإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين :

١. ما مستوى أداء طالبات الصف الخامس بمدينة الرياض لمؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض في مؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

١. تعرف مستوى أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض لمؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي.

٢. تحديد درجة العلاقة الارتباطية بين مستوى أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض لمؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في الآتي:

١- يمكن الإفادة من البحث في تطوير أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي بخاصة والطلاب بعامة في التواصل الرياضي الكتابي، وتحسين جوانب القصور لديهم.

٢- يمكن الإفادة من مؤشرات الأداء لمهارات التواصل الرياضي في تطوير ممارسات المعلمات في هذا الجانب.

٣- توجيه تركيز المعلمات على جوانب الضعف في التحصيل الرياضي باعتبار علاقتها الإيجابية بالتواصل الرياضي الكتابي.

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية :

- **الحدود الموضوعية:** مؤشرات الأداء لمهارات التواصل الرياضي الكتابي المتضمنة في وحدتي : القياس ، والهندسة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي طبعة ١٤٣١هـ. وقد اختار الباحثان وحدتي: الهندسة، والقياس بالصف الخامس الابتدائي؛ نظرا لتوفر مهارات التواصل الرياضي الكتابي فيها .
- **الحدود المكانية:** تم اختيار مجتمع البحث وعينته من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ.

مصطلحات البحث

التواصل الرياضي Mathematical Communication:

يعرّف **التواصل الرياضي** بأنه : قدرة الفرد على استخدام مفردات ورموز رياضية وبنيتها في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها (NCTM , 1989)،وهو التعريف الذي تبناه الباحثان.

وعرّف الباحثان مهارات التواصل الرياضي الكتابي إجرائياً بأنها: قدرة طالبات الصف الخامس الابتدائي على استخدام لغة الرياضيات من مفردات ورموز ومصطلحات في التعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية وتوضيحها للآخرين كتابيا ، التي تقاس بدرجة الطالبة على أداة التقويم المستخدمة في البحث الحالي في ضوء مجموعة من مؤشرات أداء مهارات التواصل الرياضي.

التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يعرفه كل من اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما قاموا به من خبرات معينة من خلال مقرات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لها.

وعرّف الباحثان التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه مدى ما يستوعبه الطلاب من خبرات معرفية ومهارية في مقرر الرياضيات الذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي لوحدتي الهندسة والقياس.

الخلفية النظرية للبحث

إن للتواصل الرياضي دوراً مهماً في تعلم الطلاب للرياضيات ، حيث يحتاج الطلاب إلى تكامل وتفسير وتبرير أفكارهم وحلولهم شفهياً وكتابياً ، والتواصل يدفع الطلاب إلى التفكير في مدلول المفاهيم والعمليات الرياضية ، والذي عادة ما ينجم عنه فهم أوضح وأكثر عمقا للأفكار الرياضية (السواعي ، ٢٠٠٤م) . لذا فإن ممارسة الطلاب للكتابة في الرياضيات تتيح لهم التعبير عن أفكارهم للآخرين عن طريق استخدام كلماتهم الخاصة ، أو الصور والرسوم التوضيحية.

وتظهر أهمية الكتابة الرياضية للطلاب في حلهم المسألة الرياضية إذ يطلب إليهم أن يكتبوا إجاباتهم على شكل جمل تساعدهم في إظهار معرفتهم وتوضيح

تفكيرهم في حل المسألة، وعندما يعرضون أفكارهم بصورة كتابية أو لفظية تتشكل بيئة يستطيع الطلاب من خلالها تحسين القدرة على الاتصال عن طريق طرح الأسئلة، ومناقشة الأفكار، وتقييمها وتعديلها، وتعلم الاستماع للآخرين (Pugalee , 2001).

ويتضح من الأدب التربوي أهمية أنشطة الكتابة الرياضية فيما يلي (مسعد ، ٢٠٠٥م):

- يكتشف بعض الطلاب من خلالها الفهم الخاطئ لديهم.
- تتيح فرصة لفتح قنوات للتواصل بين الطالب والآخرين.
- تزيد من ثقة الطالب وكفاءته في الرياضيات.
- تتيح فرصة للطلاب للتعرف إلى فهمهم المتنوع للفكرة نفسها.
- تكشف عن قدرة الطلاب على التواصل والتحصيل في الرياضيات.

كما حددت حسن (٢٠٠٤م) أهمية أنشطة الكتابة الرياضية للطالب والمعلم على النحو الآتي:

- بالنسبة للطالب: التعبير عن الأفكار الرياضية بصورة غير تقليدية، التعرف إلى الأخطاء من خلال تعليقات المعلم على الكتابة، تثبيت المعلومة الرياضية وتعميق المفاهيم، إتاحة فرصة جيدة للحوار مع المعلم.
- بالنسبة للمعلم: متابعة نمو الطالب في الجوانب المختلفة في تعلم الرياضيات، اتخاذ قرارات تعليمية خاصة بالطرق والأساليب التي يتبعها في التدريس، التعرف عن قرب إلى مشاعر الطلاب تجاه ما يدرسونه من الرياضيات، التعرف إلى طرق تفكير الطلاب، وأخطاء التفكير لديهم وتصويبها.
- ويمكن للمعلم حث طلابه على الكتابة الرياضية باستخدام محثات الكتابة، وتتضمن(Doughetry,1996):
- محثات خاصة بالمحتوى الرياضي: أسئلة تتطلب من الطالب الكتابة عن المفهوم الرياضي الجديد قبل المفهوم وبعده؛ لمقارنة أفكارهم قبل التدريس وبعده.
- محثات خاصة بالعمليات: تتطلب أن يكتب الطالب سبب اختياره وتفضيله إستراتيجية بذاتها لحل المشكلة الرياضية.

- محثات خاصة بالجانب الوجداني والاتجاهات: يشجع المعلم الطلاب على التعبير كتابةً عن مشاعرهم، وخبراتهم، واتجاهاتهم نحو الرياضيات، ومدى ثقتهم بأنفسهم عند دراستها.

إن الصور التي يمكن للطلاب التواصل بها كتابياً داخل الغرفة الصفية متنوعة ، فقد يطلب المعلم من الطالب أن يكتب مفهوماً بلغته الخاصة ، أو يلخص كتابياً كيفية إجراء عملية حسابية ويفسرها. ويمكن توظيف الكتابة الرياضية بأنواعها المختلفة في تعليم الرياضيات لتنمية مهارات التواصل بها لدى الطلاب، ومن ثم زيادة فهمها.

ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة أمكن التوصل إلى عدد من مهارات التواصل الرياضي الكتابي الآتية، والتي استخدمها البحث الحالي (١) كتابة المعطيات لمسألة معطاة . (٢)كتابة المطلوب لمسألة معطاة. (٣)كتابة وصفٍ لشكل هندسي. (٤)كتابة خصائص شكل معطى. (٥)كتابة تفسيرٍ لنص رياضي معطى.

وأجريت دراسات عديدة حول التواصل الرياضي الكتابي ومهاراته فهدفت دراسة جحلان (٢٠٠٩م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل، وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والمتمثلة بالصف الثاني المتوسط . وقد تكونت عينة البحث من (٥٥٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في عشر مدارس اختيرت بطريقة قصدية ، في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، بواقع عشرين شعبة دراسية، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية شملت (٢٧٧) طالباً، والأخرى ضابطة شملت (٢٧٧) طالباً، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث برنامجاً تدريبياً لمعلمي الرياضيات مستنداً إلى معيار الاتصال الرياضي (NCTM,2000) ، كما أعدّ اختباراً تحصيلياً، واختباراً لتقييم مهارات التواصل الكتابي، وأعدّ بطاقة تقييم مهارات التواصل اللفظي، وكذلك أعدّ مؤشر الإنجاز . وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها البحث هي : وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α) 0.05≥ بين متوسطي علامات أفراد البحث في التحصيل، وفي تنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي؛ لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة نصر (٢٠٠٩م) إلى التعرف إلى فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم برياضيات المرحلة الإعدادية، وأثر ذلك في تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة / شعبة رياضيات بكلية التربية . وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة التجريبية، متمثلة في جميع طلاب الفرقة الرابعة /شعبة رياضيات بكلية التربية ببني سويف .كما أعد الباحث اختبارين، أحدهما خرائط المفاهيم، والآخر للتواصل الرياضي . وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خرائط المفاهيم، واختبار التواصل الرياضي، لصالح التطبيق البعدي .

بينما هدفت دراسة البلاونة (٢٠٠٧) إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجية مستندة إلى مؤشر الإنجاز، لتطوير المقدرة على الكتابة الرياضية في تنمية التفكير الرياضي، والمقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن . وقد تكونت عينة البحث من (١١٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مدرستين ثانويتين للإناث في محافظة البلقاء، هما : مدرسة السلط الثانوية للبنات، ومدرسة دير علا الثانوية للبنات، حيث وزعت العينة في كل مدرسة على شعبتين، حددت إحدى الشعب كمجموعة تجريبية درست وفق إستراتيجية تطوير المقدرة على الكتابة الرياضية، المستندة إلى مؤشر الإنجاز، والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية . وقد تمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المشكلات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)في التفكير الرياضي والمقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، تعزى لإستراتيجية تطوير المقدرة الكتابية في الرياضيات، المستندة إلى مؤشر الإنجاز .

وفي ذات الصدد جاءت دراسة حمادة (٢٠٠٦م) بهدف التعرف إلى مدى توافر بعض مهارات التواصل الرياضي (القراءة الرياضية، الكتابة الرياضية) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. وتألفت عينة البحث من (٤٨) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي في مصر، واستخدمت الباحثة لتحقيق أهداف البحث أداتين هما: بطاقة ملاحظة، وسجل تقويم الطالب، حيث اشتملت بطاقة الملاحظة على أربعة محاور تضمنت (١٨) مهارة فرعية،

والمحاور هي: التعبير عن الأفكار الرياضية والعلاقات بينها، وتحليل الأفكار، وإعطاء أمثلة صحيحة عنها، والتعبير باللغة للوصف، والتمثيل الرياضي، واشتمل ملف تقويم الطالب على ستة جوانب هي: إكمال الجملة الرياضية، والقدرة على شرح فكرة، أو كتابة تعريف، أو صياغة مشكلة، والإجابة عن السؤال بالكتابة، وإعادة صياغة تعريف، أو أي إجراء رياضي، والتلخيص لفكرة أو لحل مشكلة، والكتابة التعبيرية عن الرياضيات والانطباعات الشخصية. وأشارت النتائج إلى أن قدرة الطلاب على تلخيص الأفكار لا تتعدى إعادة كتابة المسألة مع اختصار بعض الألفاظ، أو اللجوء إلى استخدام الرموز، كما أنهم يستطيعون تمثيل البيانات في جداول بأشكال بيانية، لكنهم قد لا يتمكنون من الكتابة عن مدلول ما تقوله الأشكال، أو تشير إليه الأرقام ودلالتها، وأن قدرتهم على شرح الأفكار الرياضية بلغة الرياضيات كانت دون المستوى المأمول ، وأن صياغة الفكرة تكون جزئية وليست كاملة.

وفي الاتجاه نفسه ظهرت دراسة الصرايرة (٢٠٠٦م) التي هدفت إلى قياس أثر طريقة حوسبة منهج الرياضيات، والطريقة المعدلة في التحصيل والتعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الأساسية المتوسطة . وتمثلت عينة البحث في (١٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرستي: مؤتة الأساسية للبنين، ومدرسة مؤتة الأساسية للبنات ، وزعوا عشوائياً على ست مجموعات، ٣ مجموعات للذكور (تجريبيتان وضابطة)، و ٣ مجموعات للإناث (تجريبيتان وضابطة) . حيث درست المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة المحوسبة لمنهج الرياضيات (منهج الوزارة) ، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية بالطريقة المعدلة (برمجية الوزارة + أوراق عمل كتابية) . وأعد الباحث أيضاً أداتين : اختباراً تحصيلياً، واختباراً في التعبير الكتابي. وأفصح البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في متوسطات علامات طلاب المرحلة الأساسية المتوسطة في التحصيل والتعبير الكتابي في الرياضيات بين المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المحوسبة، والمجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المعدلة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المعدلة (بغض النظر عن الجنس) .

وأجرى عبد القادر (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تنمية بعض جوانب المقدرة الرياضية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بالاعتماد على استراتيجية مقترحة قائمة على استخدام كتابة الرياضيات . وأظهرت نتائجها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية بعض جوانب المقدرة الرياضية (حل المشكلة الرياضية – الاستدلال الرياضي – التواصل الرياضي) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

من خلال استعراض الباحثان للدراسات السابقة تبين أهمية التواصل الرياضي وضرورة توافره كمحتوى وطريقة لا تتجزأ من تعليم وتعلم الرياضيات ، إذ وجدت دراسات تناولت تنمية التواصل الرياضي الكتابي من خلال نماذج تدريسية مقترحة مثل: دراسة الصرايرة (٢٠٠٦) ،والبلاونة (٢٠٠٧) ،وجحلان(٢٠٠٩). في حين جاءت دراسات أخرى هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التواصل الرياضي الكتابي لدى الطلاب وفاعلية الكتابة للتعلم ، ومنها: دراسة نصر (٢٠٠٦) وعبد القادر (٢٠٠٣).

– يختلف البحث الحالي عن الدراسات الأخرى في بناء مؤشرات أدائية على مهارات التواصل الرياضي الكتابي في وحدتي الهندسة، والقياس، ومن ثم بناء الأسئلة التي تقيس هذه المؤشرات.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

لما كان البحث يستهدف معرفة العلاقة بين التواصل الرياضي الكتابي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض ومتغير التحصيل الدراسي؛ فإن الباحثين استخدما المنهج الوصفي (الارتباطي) الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة، وعلاقاتها الارتباطية بظاهرة أخرى، ويصفها وصفاً دقيقاً معبراً عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات ، ذوقان ؛ عدس ، عبد الرحمن ؛ عبد الحق، كايد ، ٢٠٠٣).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدراس التعليم العام الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣١هـ– ١٤٣٢هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الخامس الابتدائي، اللاتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل ، إذ شملت المرحلة الأولى الاختيار العشوائي لخمسة مكاتب إشرافية تابعة لإدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، وشملت المرحلة الثانية: الاختيار العشوائي لمدرسة واحدة من المدارس الابتدائية التابعة لكل مكتب إشرافي، ثم جاءت المرحلة الثالثة: وتم فيها الاختيار العشوائي لفصل من الصف الخامس الابتدائي من كل مدرسة ابتدائية ضمن العينة، ولقد بلغ مجموع أفراد عينة البحث (١٤١) طالبة.

أدوات البحث:

الأداة الأولى: اختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي من إعداد الباحثين، تضمن ستة من الأسئلة التي تتطلب الشرح والتوضيح ، التي تقيس مدى تمكن طالبات الصف الخامس الابتدائي من مهارات التواصل الرياضي الكتابي، وهي تمثل ثلاثة مهارات بواقع مؤشرين لكل مهارة (إجمالي ستة مؤشرات أداء)، كما هو موضح في جدول(١):

جدول (١): مكونات اختبار مهارات التواصل الرياضي ومؤشراتها

المهارة	المؤشرات
تنظيم الأفكار والعلاقات الرياضية وتمثيلها	تميز الطالبة العلاقات الرياضية التي يتضمنها النص الرياضي
	تترجم الطالبة النصوص الرياضية من أحد أشكال التعبير الرياضي (كلمات، جدول، شكل هندسي،...) إلى شكل آخر من أشكاله
توضيح الأفكار والعلاقات الرياضية	توضح الطالبة العلاقات والأفكار الرياضية المتضمنة في شكل هندسي أو تمثيل رياضي
	تلخص الطالبة مافهمته من الأفكار والإجراءات والحلول
تقييم الحلول والأفكار الرياضية	تحكم الطالبة على الأفكار والحلول الرياضية
	تعلل الطالبة سبب اختيار إجابة لموقف رياضي

الأداة الثانية : اختبار تحصيلي من إعداد الباحثين وفقا لجدول المواصفات والوزن النسبي لمفردات وحدتي القياس والهندسة في كتاب الصف الخامس الابتدائي،وبلغ عدد أسئلته ثلاثة أسئلة رئيسة، حيث كان السؤال الأول من نوع إكمال الفراغ وتكون من (٩) فقرات، والسؤال الثاني (٤) فقرات من نوع الأسئلة المقالية ، والسؤال الثالث وتضمن (فقرتين) ،فكان مجموع الفقرات (١٥) فقرة.

صدق أدوات البحث وثباتها:

تم تقديم أدوات البحث لعدد من المختصين في مجال تعليم الرياضيات والقياس والتقويم وأبدوا عددا من الملحوظات روعيت في تعديل الأداوت وجاهزيتها للتطبيق.

وتم حساب الثبات حسب معامل ألفا كرونباخ للأداتين كما في جدول (٢):

جدول (٢): معامل الثبات ألفا كرونباخ لأدوات البحث

الأداة	معامل الثبات
مهارات التواصل الرياضي الكتابي	٠،٨٤
التحصيل الرياضي	٠،٨٧

ويوضح جدول (٣) الاتساق الداخلي لكل مهارة من مهارات التواصل الرياضي الكتابي والاختبار ككل:

جدول (٣) : معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة من مهارات التواصل الرياضي الكتابي والاختبار ككل

المهارة	معاملات الارتباط
تنظيم الأفكار والعلاقات الرياضية وتمثيلها	**٠،٧٩
توضيح الأفكار والعلاقات الرياضية	**٠،٨١
توضيح الأفكار والعلاقات الرياضية	**٠،٧٤

**: دالة عند مستوى 0.001

يتبين من الجداول السابق أن جميع المعاملات للثبات والاتساق الداخلي مرتفعة ويمكن الوثوق بصدق وثبات نتائج البحث.

حساب مستويات التمكن:

١- بالنسبة لاختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي وُضِعت درجات في ضوء مستويات محددة لكل سؤال، فتكون بذلك الدرجة الكلية للاختبار (٢٨) درجة.

ومن ثم يكون حساب مستويات التمكن بالنظر إلى المتوسطات الحسابية كما يلي :

- تمكن منخفض :إذا كان المتوسط الحسابي من ١ إلى أقل من ١,٧٥
- تمكن متوسط : إذا كان المتوسط الحسابي من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥
- تمكن فوق المتوسط : إذا كان المتوسط الحسابي من ٢,٥ إلى أقل من ٣,٢٥
- تمكن عال : إذا كان المتوسط الحسابي من ٣,٢٥ إلى ٤.

٢- وبالنسبة لاختبار التحصيل الرياضي كانت الدرجة النهائية (٢٠) درجة، ومن ثم يكون حساب مستويات التمكن بالنظر إلى المتوسطات الحسابية:

- تمكن منخفض :إذا كان المتوسط الحسابي من ١ إلى أقل من ١,٦٦
- تمكن متوسط : إذا كان المتوسط الحسابي من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
- تمكن عال : إذا كان المتوسط الحسابي من ٢,٣٣ إلى ٣.

إجراءات البحث:

اتبع الباحثان في إعداد البحث وتطبيقه الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ومحتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.
- إعداد أداتي البحث بناء على الإجراء السابق.
- عرض الأداتين على عدد من المختصين في تعليم الرياضيات والقياس والتقويم للتأكد من صدقهما.
- تطبيق الأداتين على عينة استطلاعية (٣٠) طالبة لحساب الثبات للأداتين والاتساق الداخلي لاختبار مهارات التواصل الرياضي كونه يتألف من عدد من المهارات (المحاور).

- تطبيق الأداتين على عينة الدراسة.
- استخلاص النتائج وتفسيرها والتوصل إلى التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث وتفسيرها

إجابة السؤال الأول:

الذي نصه : "ما مستوى أداء طالبات الصف الخامس بمدينة الرياض لمؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي؟"

يوضح جدول(٤) مستويات أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي بالنظر إلى مهارات التواصل الرياضي الكتابي:

جدول (٤) : مستوى تمكن الطالبات عينة البحث من مهارات ومؤشرات التواصل الرياضي

المهارة	مدى تمكن الطالبات								المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التمكن
	تمكن عالٍ		تمكن متوسط		تمكن دون المتوسط		تمكن منخفض				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
تنظيم الأفكار والعلاقات الرياضية وتمثيلها	٢٠	14.2	٢٠	14.2	٣٤	24.1	٦٧	47.5	1.95	١,٣١	متوسط
توضيح الأفكار والعلاقات الرياضية	33	23.4	30	21.3	23	16.3	55	39	2.29	0.95	متوسط
تقييم الحلول والأفكار الرياضية	10	7	١٦	11.4	65	46.1	50	35.5	1.90	0.98	متوسط
مهارات التواصل الرياضي الكتابي ككل									١٤,٠٨	٤,١٩	متوسط

وبالنظر إلى جدول (٤) يستنتج الآتي :

مستوى تمكن طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض من مهارات التواصل الرياضي الكتابي كان متوسطا في كل مهارة من مهارات التواصل الرياضي وأيضا في مجمل المهارات ، وقد يعزى هذا المستوى إلى أنه قلة تركيز المعلمات على أنشطة التواصل الرياضي المتضمنة في السلاسل المطورة ، رغم توفر بعض الأنشطة التي تحث على الكتابة في المقررات المطورة كنشاط " اكتب " و" المطوية" التي تقوم الطالبات فيها بالتعبير كتابيا عن الأفكار الرياضية ، وتنظيمهن لها بلغة الرياضيات الخاصة بهن، حيث يرى عدد من المعلمات بأن الأنشطة الإضافية والمكملة ليست من المحتوى الرياضي الذي يحظى بأولوية واهتمام من قبلهن، فيما قد ترى المعلمات بأنهن يضعن وقتاً وجهداً – من وجهة نظرهن – يرين أنه من الأفضل قضاؤه في حل التدريبات الأساسية التي من خلالها تتقن الطالبات المهارات الرئيسة المطلوبة لاجتياز المقرر؛ مما أدى إلى مستوى تمكن متوسط لدى الطالبات في التعبير كتابياً بلغة الرياضيات باستخدام مهارات التواصل الرياضي الكتابي، وقد يعزى إلى قلة اهتمام المعلمات بتنويع الأنشطة التي يستخدم فيها المفهوم الرياضي، بحيث يظهر في صور متعددة ، كما أشار إلى ذلك البلاونة (٢٠٠٧) ، حمادة (٢٠٠٦م).كما قد يعود هذا أيضا إلى قلة اهتمام المعلمات بالأسئلة التي تتطلب من الطالبة التعليل، أو تبرير إجابة معينة والحكم على صحة أو خطأ تبريرها كتابياً، إضافة إلى قلة اهتمام المعلمات بأهمية التحقق من صحة حل المسألة الرياضية، وقلة وجود مناقشات رياضية جادة تعبر عن بعض الخطوات، أو حول استخدام قانون عند حل المسألة، كما قد يعزى هذا المستوى من التمكن إلى عدم إتاحة الفرصة للطالبة لقراءة ما كتبته أمام الفصل، وفسح المجال لتقييم ما تمت كتابته من قبل زميلاتها الأخريات، مع مراعاة البيئة الصفية الخالية من تسلط المعلمة.، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادة (٢٠٠٦م)، والتي أشارت إلى تدني مستوى الطلاب في مهارة تبرير الإجابة على موقف رياضي.

وقد يعزى هذا المستوى المتوسط إلى أن تضمين مهارات التواصل الرياضي في السلاسل المطورة يعد حديثا؛ لذلك لم تتمكن منه الطالبات بالصورة المأمولة لحداثة الممارسة والخبرة، وقد يكون هناك فرص لتطور مستوى الأداء فيما لو ركزت المعلمات

جهودهن على تطوير تلك المهارات إضافة إلى التركيز على التحصيل الرياضي والمعرفة الرياضية بعامة.

إجابة السؤال الثاني:

الذي نصه "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض في مؤشرات مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي؟"

قام الباحثان بإجراء الاختبار التحصيلي على العينة بعامة، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا التحصيل بعد تقسيمه إلى ثلاث فئات: منخفض ومتوسط وعال:

جدول (٥) : نتائج اختبار التحصيل الدراسي وفقا للمستويات

مستوى التحصيل الدراسي	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
منخفض	٤٥	٣٢%	٦,٤٠
متوسط	٥٩	٤٢%	١٢,٧٧
عال	٣٧	٢٦%	١٥,٣٨
المجموع	١٤١	١٠٠%	-

كما يوضح جدول(٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي"ف" بين متوسطات مهارات التواصل الرياضي الكتابي بحسب مستوى التحصيل الدراسي:

جدول (٦) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات مهارات التواصل الرياضي الكتابي بحسب مستوى التحصيل الدراسي

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٠٠,٨	٢	٢٠٠,٤	٧,٨٥٢	٠,٠٥
داخل المجموعات	٧١٤,٦	١٣٩	٢٥,٥		
الكلي	١١١٥,٤	١٤١			

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) تساوي (٧,٨٥٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات التواصل الرياضي الكتابي حسب اختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

ولتحديد اتجاهات هذه الفروق أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما في جدول(٧):

جدول (٧) : نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	منخفض	متوسط	عال	المتوسط الحسابي	اتجاهات الفروق
منخفض	–	*	*	٦,٤٠	لصالح متوسط وعال
متوسط		–	*	١٢,٧٧	
عال			–	١٥,٣٨	

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي الأعلى

وتشير نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الموضحة في جدول (٧) إلى ما يلي:

- أن الفروق بين الطالبات ذوات التحصيل المنخفض وذوات التحصيل المتوسط كانت لصالح ذوات الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.

- أن الفروق بين الطالبات ذوات التحصيل المنخفض وذوات التحصيل العالي كانت لصالح الطالبات ذوات التحصيل العالي.

- أن الفروق بين الطالبات ذوات التحصيل المتوسط وذوات التحصيل العالي، كانت لصالح الطالبات ذوات التحصيل العالي.

وبحساب معامل ارتباط بيرسون– أيضا– بين درجات الطالبات في اختباري مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في الرياضيات بلغت النسبة (0.73)، وهي درجة ارتباط إيجابية وجيدة.

وبناء عليه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض في مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي ؛ مما يعني أنه قد يكون لضعف الطالبات في المعرفة الأساسية في الرياضيات أثرٌ في ضعفهن في مهارات التواصل الرياضي الكتابي ؛ إذ تشتمل بنية الرياضيات على كل من المفاهيم والعلاقات الرياضية التي تعد اللبنة الأساسية في البناء الرياضي، و المعرفة المفاهيمية التي تتضمن استيعاب المفاهيم و تمثيلها، ثم المعرفة الإجرائية ، أي معرفة وتطبيق الإجراءات والخوارزميات والقواعد والقوانين والنظريات ، وتعد هذه العناصر مهمة جداً في عملية التواصل الرياضي الكتابي ، وإن لم تتمكن الطالبة منها فقد يؤدي هذا إلى عدم تمكنها من مهارات التواصل الرياضي الكتابي.كما يمكن أن يعزى هذا التدني لدى الطالبات منخفضات التحصيل الدراسي إلى عدم اهتمامهن بتحصيل المعرفة والمهارات الرياضية ، وقد يكون هذا نتيجة لطريقة التقويم المتبعة ، مما يزيد من عدم اهتمامهن ، ويقلل من دافعيتهن للتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مهدي وآخرون (٢٠٠٩).

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث ؛ فإن الباحثين يوصيان بالآتي :

١. الاستفادة من قائمة مهارات التواصل الرياضي الكتابي، ومؤشرات تحقيقها.

٢. توعية معلمات الرياضيات بضرورة توظيف الأنشطة المعنية بتنمية التواصل الرياضي الكتابي المضمنة في المقررات المطورة بشكل مستمر ، مع توفير الجو النفسي الآمن كي تتمكن الطالبات من التعبير عن إجاباتهن دون تردد .

٣. تدريب معلمات الرياضيات على تصميم اختبارات لقياس مهارات التواصل الرياضي بمراحل التعليم المختلفة.

٤. التركيز في برامج تدريب المعلمات أثناء الخدمة على الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تنمية التواصل الرياضي الكتابي ، ومهاراته لدى الطالبات .

مقترحات البحث

يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية :

١. وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي يمكن من خلاله تدريب المعلمات على استراتيجيات تنمي التواصل الرياضي الكتابي، وقياس أثرها على الطالبات .

٢. مدى وعي معلمات الرياضيات ومشرفات الرياضيات التربويات بالتواصل الرياضي الكتابي وأهميته

* * *

المراجع

- أبوزينة، فريد.(٢٠٠٣م).**مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**.العين:مكتبة الفلاح.
- بدوي ،مسعد.(٢٠٠٧م).**تدريس الرياضيات الفعال** .عمان: دار الفكر.
- البلاونة، فهمي.(٢٠٠٧). "**فاعلية إستراتيجية مستندة إلى مؤشر الإنجاز لتطوير المقدرة على الكتابة الرياضية في تنمية التفكير الرياضي، والمقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**" رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمّان العربية.عمّان، الأردن.
- جحلان، عبدالله. (٢٠٠٩م). " **فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية** ". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمّان العربية.عمّان، الأردن.
- اللقاني ، أحمد ؛ الجمل ، علي (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**.القاهرة، عالم الكتب.
- حسن ،مديحة . (٢٠٠٤): **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم رياضيات المرحلة الإعدادية** . القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .
- حشاش، قاسم.(٢٠٠٤م).**الاتصال والتمثيل الرياضيان لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير NCTM لعام ٢٠٠٠م**. رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية.عمان.
- حمادة ، فايزة. (٢٠٠٦). مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميد المرحلة الإعدادية . دراسة تقويمية في ضوء مفهوم التقويم الأصيل . مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد ٢٢ ، العدد الثاني.
- خندقجي ، نواف.(٢٠٠٦م) .**فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.
- السواعي ، عثمان.(٢٠٠٤) . معلم الرياضيات الفعال . الإمارات العربية المتحدة ، دبي ، دار القلم .
- الصرايرة ، فارس.(٢٠٠٦). **أثر الطريقة المحسوبة لمناهج الرياضيات والطريقة المعدلة في التحصيل والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

- الرفاعي ، أحمد.(٢٠٠١ م) . " **استراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي " . رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- عبد السميع ، عزة ؛ لاشين ، سمر (٢٠١٣) . تنمية مهارات التواصل الرياضي والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية في ضوء نظرية تريز للتعلم الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- عبد القادر ، أيمن.(٢٠٠٣) . فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية المقدرة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الاسكندرية ، الاسكندرية .
- عبيدات ، ذوقان ؛ عدس ، عبد الرحمن ؛ عبد الحق، كايد.(٢٠٠٣م) .**البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**. الرياض ،دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عفيفي ، أحمد.(٢٠٠٨م) . "أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" . **مجلة كلية التربية** ، ١٤ – ٦٨ .
- متولي ، علاء الدين . (٢٠٠٦م) . " فعالية استخدام مداخل البرهنة غير المباشرة في تنمية مهارات البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات " . **المجلة المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد (٩) .**
- مسعد ، وائل . (٢٠٠٥ م) . **دراسة فعالية استخدام استراتيجيه قائمة على التواصل الرياضي في علاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وأثر ذلك على نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة** . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية التربية ، جامعة طنطا.
- مهدي، عبدالله ؛محمد ،ناصر ؛الذراحي،فاطمة.(٢٠٠٩). التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل.مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية.العدد(٣).
- المولى ، حميد .(٢٠٠٩) . **تعليم وتعلم الرياضيات من أجل الفهم** . دار المولى .
- نجم ، خميس.(٢٠١٢) . أثر تنمية مهارات الاتصال الرياضي في القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي . المجلة التربوية .العدد (٢).
- نصر، محمود .(٢٠٠٩ م). "**فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم برياضيات المرحلة الإعدادية وأثر ذلك على تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة رياضيات بكلية التربية** ". المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة) .مصر. مجلد (٤)، ١٣٧٠– ١٤٤٣.

- Dougherty , B. T . (1996) . The Write Way : alook at Journal Writing in first-year Algebra . Mathematics Teacher , 89(7), PP. 556-560
- Huggins , B ; Maiste , T . (1999) . Communication in Mathematics .
- ERIC Digest , ED 439016 .
- Neria , Dorit ; Amit, Miriam.(2004) .Students Preference Of Non-Algebraic Representatinos In Mathematical Communication . Ben-Gurion University of the Negev. Israel. PME28.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989): Curriculum
- and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA:NCTM
- Lester , F . K .; Lambdin , D . V . and Preston , R . V . (1997) . Anew
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000): Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM
- Pugalee, k.(2001).Using communication to Develop students Mathematical literacy. Mathematics Teacher in the Middle school, 6(5) , 296
- Mueller,J,(2002):Authentic Assessment?pp.1-5 from(Web Site: http//www.jonathan.mueller,faculty.octrl.Edu/toolbox/whatisit.htm).

* * *

- Nassr, Mahmoud Ahmed (2009). (**the efficacy of writing for learning through thinking of teams in designing maps of concepts of the mathematics of the intermediate stage and the effect of that on the development of mathematical communication of the students of third batch of mathematics in Education College**". 21th scientific conference (developing curricula between originality and modernity). Egypt. Volume (4) 1370-1443.

* * *

- Afifi, Ahmed Mahmoud. (2008). (**the effect of using the strategy of meta-cognition in achieving and developing mathematical communication skills of the students of intermediate stage**". Education College Magazine, 14-68.
- Mutwali, Alaa Alddin Saad. (2006). "**efficacy of indirect accesses of prove in developing prove skills and improving mathematical communication skills of the students of mathematics".** Egypt educational mathematics magazine. Volume (9).
- Mosaid, Wael. (2005) "**study of the efficacy of using strategy based on mathematical communication in treating some mistakes of the students of primary stage in mathematics and the effect of that on the development of their mathematical thinking and enjoying the subject"**. Unpublished MA thesis. Education College, Tanta University.
- Mahdi, Abdullah, Mohammed, Nasser, ALtherahi, Fatima (2009). **Mathematical communication of students of eighth grade of the primary stage and its relation with achievement**". ALAndalus magazine for applied and social sciences. Volume (3).
- Khamis, Najm. (2012) "**the effect of developing mathematical communication in the ability of solving mathematical problems of the students of eighth grade of the primary stage**". Educational Magazine, Volume (2).

thinking of higher primary stage. Unpublished PHD thesis . Aman Arab University, Aman Jordan.

- AlSuwai, Othman Naif. (2004). **An active teacher of mathematics**. United Arab Emirates, Dubai, Dar Alkalam.
- ALSaraira, Faris Mohammed (2006). "**Effect of a calculated way of mathematics curricula and the modified way in achievement and written expression of the students of intermediate stage**". Unpublished PHD thesis . Aman Arab University, Aman Jordan.
- Alrefai, Ahmed Mohammed. (2001). "**suggested strategy for developing mathematical communication and achievement and directing towards mathematics of the students of sixth primary grade".** MA thesis, Education College, Tanta University.
- Abdulsamee, Azah, Lasheen, Summer (2013). **Developing mathematical communication skills and creative solution for mathematical problems in the light of enhancing creative education of student of intermediate stage**.
- Abdulkader, Ayman Mustafa.(2003). **Efficacy of suggested strategy in developing mathematical abilities of students of intermediate sate**. Unpublished MA thesis, Alexandria University, Alexandria.
- Obaidat, thawkan, Adass, Abdulrahman, Abdulhak, Qaid. (2003). **Scientific research; its concept, tools and methods**" Riyadh, Dar Osama for publication and distribution.

List of References:

- Hajlan Abdullah Omer (2009) "**the efficacy of training program for mathematics teachers (females) depending on the standard of mathematical communication in achievement and developing verbal and writing communication skills of the students of intermediate stage in Saudi Arabia"**. Unpublished PHD thesis. Aman Arab University, Aman Jordan.
- Allakani, Ahmed, ALjamal, Ali (2003). "**Glossary of educational knowledge in curricula and teaching methods**". Cairo, Books world.
- Hassan, Madiha Mohammed. (2004): (**Modern trends in educating and learning mathematics in intermediate stage**). Cairo, Alnahda AlArabia Library.
- Hashash, Qassim. (2004). "**mathematical communication and representation of the students of upper primary stage in Jordan in the light of NCTM standards 2000"**. Unpublished PHD thesis . Aman Arab University, Aman Jordan.
- Hamada, Faiza Ahmed. (2006)"**mathematical communication skills of the intermediate stage. Evaluative study in the light of the concept of the original evaluation".** Magazine of Education College, Assut, volume 22, issue 2.
- Khandagi, Nawaf. (2006**). "the efficacy of training program depending on the standard of communication in mathematical achievement and**

The relation between Mathematical writing communication and Academic achievement among the female students of the fifth grade at Riyadh

Dr. Mohammed Abdullah Alnatheer
Professor in Math Education
College of Education - King Saud University

Fatimah Nasser Almalki
Teacher in Education
Ministry

Abstract:

communication and Academic achievement among the female students of the fifth grade at Riyadh. To achieve the goal of the research, the researchers used the descriptive approach and also to achieve the goal, two tools were used: testing the mathematical writing communication and achievement test. The tools of the research were verified and checked. The tool of mathematical writing communication was applied on 141 students of the fifth grade in Riyadh whereas achievement test was applied on students of the sample in the second semester of the session 1431-1432. After conducting the statistical analysis, the researcher reached some findings including: The performance level of the students in the Math communication skills average in each skill and also generally. And there is positive and statistically significant relationship between mathematical writing communication and academic achievement.

In the light of the findings of the research, the researcher suggested a number of recommendations including; Benefit from the list of Math communication skills, written , and indicators of achievement, and the necessity of training to the teachers of mathematics on the skills of mathematical writing communication.

Keywords: Mathematical writing communication, Academic achievement, Relationship between Mathematical writing communication & Academic achievement.

أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها

د. حسن الباتع محمد عبد العاطي

مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية - جامعة الإسكندرية

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الطائف

أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها

د. حسن الباتع محمد عبد العاطي
مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية – جامعة الإسكندرية
عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الطائف

ملخص البحث:

استهدف البحث تصميم نمطين مختلفين لدعم الأداء – ضمن برنامج تدريبي عبر الإنترنت – وقياس أثرهما في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" والكشف عن اتجاهاتهم نحو هذه المنظومة، وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات، الأولى: تدرس البرنامج التدريبي باستخدام الطريقة التقليدية (كمجموعة ضابطة، وعددها ٢٤ عضواً)، والثانية: تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) (كمجموعة تجريبية أولى، وعددها ٢٥ عضواً)، والثالثة: تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) (كمجموعة تجريبية ثانية، وعددها ٢٦ عضواً)، وروعي عند اختيار أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين أن يتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، ولديهم رغبة المشاركة في البرنامج.

وللكشف عن أثر اختلاف نمطي دعم الأداء على متغيرات البحث التابعة استخدم المنهج شبه التجريبي، أما عن التصميم التجريبي للبحث فقد استخدم التصميم Randamized Control-Group Pretest-Posttest Design، ومن خلال مراجعة عديد من نماذج تصميم برامج التعلم الإلكتروني، اختير نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣ب) لتصميم البرنامج التدريبي بما يتضمنه من نمطين مختلفين لدعم الأداء، واستخدم في هذا البحث الأدوات التالية: اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، ومقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد".

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

- فاعلية كل من مجموعتي نمط دعم الأداء الموجز ونمط دعم الأداء التفصيلي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات التقويم الإلكتروني مقارنةً بالمجموعة الضابطة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط دعم الأداء الموجز ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني.
- فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف (مجموعات البحث الثلاث) اتجاهات إيجابية نحو منظومة "بلاكبورد".
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط دعم الأداء الموجز ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" لصالح مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي.

وقد أوصى البحث بضرورة تبني نمط دعم الأداء (التفصيلي)، في تطوير برامج التعلم الإلكترونية، لاسيما البرامج التي تهدف إلى تطوير أداء أو تنمية مهارات لدى المتدربين ذوي المهارات التكنولوجية المنخفضة.

المقدمة:

تزامنًا مع بروز الثورة المعلو-اتصالية وتطورها، وما رافقها من تدفق معلوماتي ومعرفي غير مسبوق، بزغت أساليب متنوعة واستحدثت نظم تعليمية جديدة، وظهرت مفاهيم لم نعهدها من قبل في الحقل التربوي، ولعل أهم هذه المفاهيم التعلم الإلكتروني الذي تحول من مجرد فكرة خيالية إلى واقع عملي يسهم في تطوير المنظومة التعليمية، وكان لزامًا على النظم التربوية التأثر بتلك التطورات التكنولوجية الحديثة؛ الأمر الذي جعل معظم الجامعات في العالم المتقدم تتجه إلى الاستخدام المتزايد للتعلم الإلكتروني؛ نظرًا لما يميز هذا النمط غير التقليدي من يسر الاستفادة من خدماته، وتوفير فرص التعليم لأشخاص قد يكون من الصعب التحاقهم بنظام التعليم بصورته التقليدية، هذا إلى جانب إسهامه في تجاوز بعض مشكلات التعليم العالي.

وبالتالي أصبح التعلم الإلكتروني أحد عناصر المنظومة التعليمية؛ لأنه يمتلك أدوات تثري عمليتي التعليم والتعلم، وتسمح بإقامة تجمعات ذات بنى معرفية جديدة يتعاون فيها الأفراد في تعلمهم هذه المعرفة (جمال مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٥، ص ص.٢٢١-٢٢٢)، ويؤكد نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨، ص. ٣١٤) أهمية أدوات التعلم الإلكتروني في أنها تعد ضرورية لتحقيق التفاعل والاتصال بين عناصر عمليتي التعليم والتعلم، كما تعد من المكونات الأساسية لنظم بناء وتقديم المقررات التعليمية على الشبكة.

وانطلاقًا من أن التعلم الإلكتروني هو المدخل الحديث لتطوير التعليم في المستقبل، فقد أنشأت الجامعات العربية والأجنبية مواقع لها على شبكة الإنترنت، وأضافت محتويات للتعلم الإلكتروني على مواقعها؛ حتى يتسنى لأعضاء هيئة التدريس والطلاب التواصل مع الجامعة من خلالها (أحمد عبد الغني عويس، ٢٠٠٨، ص. ٥٤)، وفي ضوء ذلك يعد التعلم الإلكتروني أساسًا لتطوير منظومة التعليم وتقديم الحافز والتعزيز لعمليتي التعليم والتعلم، فالتعلم الإلكتروني يوفر توزيع تعليم جيد بطريقة أسهل وأسرع وأكثر ملائمة، ومحتوى يمكن تعديله بسهولة (Kale, 2009, P. 33).

ونتيجة هذه المميزات فقد تبنت في السنوات الأخيرة مؤسسات أكاديمية عديدة تكنولوجيا الإنترنت وتطبيقاتها بشكل متزايد في العملية التربوية، وهذه التكنولوجيا

هي مجموعة تطبيقات أو برمجيات مستقلة تتحد لتكون رزمة واحدة، وهذه الرزمة البرمجية المتكاملة تعرف بنظم إدارة المقرر Course Management Systems (CMS)، وقد طورت لمساعدة الكليات في تطبيق وإدارة مقررات قائمة على استخدام الويب، ويهدف تطبيق CMS إلى اختزال الجهد والمهارة الفنية الضرورية لبناء وإدارة مقررات قائمة على استخدام الويب Web-Based Courses، كما يدعم هذا التطبيق المهام الرئيسة التالية: تنظيم مواد التعلم الرقمية وتوزيعها، والاتصال والتعاون، وتقييم الطالب والتقييم الذاتي، وإدارة الصف (Papastergiou, 2006, P.598).

ومواكبة للتطور الذي يحدث في مجال التعلم الإلكتروني في دول العالم المختلفة، وما لهذا النمط من التعلم من مميزات عديدة ودور مهم في التغلب على كثير من مشكلات التعليم التقليدي فقد سعت جامعة الطائف ممثلة في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للإفادة منه وتطبيقه وتعميمه بالجامعة، وفي سبيل ذلك وقعت الجامعة اتفاقية تعاون مع مجموعة أنظمة الكمبيوتر السعودية (ITS)، لإنشاء وتشغيل العمادة كجزء من التطوير الذي تشهده العملية التعليمية في السعودية، تمهيدًا لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني بالجامعة، وصولًا لتحويل المقررات من صورتها التقليدية إلى مقررات إلكترونية، ومن أهم النظم التي تستخدمها العمادة: منظومة إدارة التعلم Blackboard، ومنظومة الفصول الافتراضية Blackboard Collaboration، ومنظومة إدارة المحتوى التعليمي Exact Learn، والتعلم المتنقل Mobile Learning.

غير إن إدخال التكنولوجيا وحدها غير كاف لضمان نجاح مثل هذا النوع من التعلم دون أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المهارات اللازمة للإفادة منه على أرض الواقع، حيث إن هناك علاقة موجبة بين تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس وجودة العملية التعليمية وكذا التفاعل والتواصل مع الطلاب، فقد أكدت دراسة حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩) وجود علاقة بين الجودة النوعية للتعليم العالي وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس وإكسابهم مهارات استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وأن ذلك يشكل أحد أهم معايير التواصل، والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم، وتأكيدًا على أهمية تطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس أوصى أحمد محمد بدح

(٢٠٠٩) بضرورة عقد برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، والعمل على تحفيزهم على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تدريس مقرراتهم المختلفة، وتأتي توصيات المؤتمر العلمي السادس بعنوان "الحلول الرقمية لمجتمع التعلم" لتؤكد على ضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على تصميم واستخدام وتوظيف أدوات التعلم الإلكتروني (توصيات المؤتمر العلمي السادس، ٢٠١٠، ص. ٢٧).

كما أكد السيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠١٣ب) أنه نظرًا لأن الجامعات الإقليمية والدولية أصبحت تتنافس في توظيف التعلم الإلكتروني، واستخدام تطبيقاته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فإن هناك ضرورة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، في توظيف التعلم الإلكتروني.

وقد أوصي علي إسماعيل سرور (٢٠١٣) بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين فى مختلف التخصصات باستخدام أدوات الويب2.0، وعمل برامج تدريبية للمعلمين للإفادة من أدواته مع توظيف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تنظيم عمليات التفاعل مع الطلاب، كما أوصى أسامة زكي العربي (٢٠١٣) بضرورة تبنى وزارة التعليم العالي بالمملكة مشروعًا وطنيًا تدريبيًا لأعضاء هيئة التدريس، تدربهم خلاله على استخدام التعلم الإلكتروني في البرامج والمقررات المرتبطة بتخصصاتهم، ونشر الثقافة الإلكترونية بين أعضاء هيئة تدريس، وإقامة دورات تثقيفية في مجال التعلم الإلكتروني.

كما أكد محمد جار الله الحبابي (٢٠١٣) على ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تصميم وتطوير البرامج التدريبية الإلكترونية والاستفادة من تجاربهم في هذا المجال، وإعادة النظر في طرق التدريب التقليدية وقياس مدى فاعليتها في الوقت الراهن؛ نظرًا لمتغيرات الزمان والمكان المتسارعة.

وفي إطار الدراسات التي تناولت منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" أكدت بعض الدراسات ضرورة إقامة دورات تدريبية لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وأعضاء هيئة التدريس على تلك المنظومة بعناصرها المختلفة لتحقيق تعلم عالي المستوى مثل دراسة كل من: سلامة عبد العظيم وأشواق عبد الجليل (٢٠٠٨)، وياسر سيد مزروع

(٢٠١١)، وعبد المهدي علي الجراح (٢٠١١)، وعثمان إبراهيم السلوم ومصطفى أمين رضوان (٢٠١١)، وفوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١).

كما أكدت بعض الدراسات أن المعلمين الذين تبنوا منظومة "بلاكبورد" واستخدموها بشكل كبير؛ نظرًا لوجود مساعدي التدريس، حيث أرشد المساعدون المعلمين عن كيفية استخدام الأداة، ولعبوا دورًا مهمًا في نجاح تجريب المنظومة، مثل دراسة (West, Waddoups & Graham, 2007, PP. 1,22-23).

والمستخدم لنظم إدارة التعلم – لاسيما منظومة "بلاكبورد" – يجد أن من المكونات الرئيسة لنظم إدارة التعلم الإلكتروني بعض العناصر المخصصة التي تستخدم في التقويم الإلكتروني، مثل: الاختبارات الإلكترونية، والواجبات الإلكترونية، ومنتديات النقاش التعليمية، والمتابعة الإلكترونية، وسجلات الحضور والغياب، وإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات.

وقد أجريت عدة دراسات استهدفت التعرف على أهمية التقويم الإلكتروني وفوائده، حيث أكدت دراسة "مهنا" Muhanna (2009) أن التقويم الإلكتروني يؤدى إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلبة يفضلون التقويم الإلكتروني؛ لأنه يوفر الوقت والجهد المبذولين، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون هذا النوع من التقويم.

كما أوصى السيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠١٣أ) بضرورة وضع سياسات تتبنى التقويم الإلكتروني في التعليم العالي؛ لما له من مزايا عديدة للعملية التعليمية، مع ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماطه، وتطوير المقررات الدراسية بما يناسب ذلك.

وتبرز أهمية التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية لأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلابهم بطرق وأساليب متعددة، لما يتميز به من خصائص متعددة، فضلًا عن أنه يحقق نتائج أفضل مقارنة بتقويم الورقة والقلم (التقويم التقليدي)، وهو نمط تقويم مفضل من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وفقًا لما أثبتته نتائج الدراسات المختلفة؛ ومن ثم فإن تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على مهارات التقويم الإلكتروني من خلال منظومة "بلاكبورد" يعد ضرورة لتنمية مهاراتهم في توظيف التعلم الإلكتروني بأدواته المختلفة في حياتهم المهنية.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية وضرورة تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مهارات التعلم الإلكتروني بشكل عام بشكل ومهارات التقويم الإلكتروني بشكل خاص؛ لما له من آثار إيجابية على أداء الطلاب، ومن ثم جاء هذا البحث استجابة لتوجه جامعة الطائف لتبني مشروع إنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وحاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطوير مهاراتهم في نظم إدارة التعلم.

مشكلة البحث:

بالنظر إلى واقع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية نجد أن جامعة الطائف تعد من الجامعات الجديدة والناشئة، وعلى الرغم من ذلك فهي تسعى إلى الأخذ بأساليب التعليم والتعلم الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية والبحثية والمجتمعية، وبما يدعم مسيرة التطور العلمي والأكاديمي الذي تشهده المملكة، وفي سبيل ذلك وقعت جامعة الطائف اتفاقية تعاون مع مجموعة أنظمة الكمبيوتر السعودية (ITS)، لإنشاء وتشغيل عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد كجزء من التطوير الذي تشهده العملية التعليمية في السعودية، ومن بين أهداف هذا المشروع تحقيق ما يلي (عواض الخديدي، ٢٠١٢):

- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة، وإتاحة استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد على بوابة الجامعة الإلكترونية.
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ وتطوير التعلم الإلكتروني وتدريبهم على مهارات استخدام التعلم الإلكتروني وكيفية تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها، وتدريب الطلاب على مهارات استخدام التعلم الإلكتروني، بما يضمن تفاعلهم مع المقرر وإعداد وتجهيز المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية لمتطلبات الجامعة والكليات.
- تطوير قدرات الطلاب التي ترفع من كفاءاتهم وخبراتهم وتؤهلهم بصورة أفضل لسوق العمل. وذلك من خلال تقديم الخدمات التعليمية للطالب وأفراد المجتمع في أماكن تواجدهم، سواء أكان ذلك داخل حرم الجامعة أم في المنزل أم في العمل أم في محافظة أخرى، وبشكل يراعي الجودة التعليمية والأكاديمية.

واستجابة من العمادة لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التعلم الإلكتروني، والتوصيات العديدة للدراسات والمؤتمرات المتخصصة لتفعيلها على أرض الواقع، فقد شرعت العمادة في تقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، من خلال ترشيح كل كلية لعدد من منسوبيها لتلقي التدريب في معمل مجهز بأحدث الأجهزة المتصلة بالإنترنت، بحيث يكون تواصل المدرب مع المتدربين وجهًا لوجه Face to Face، وفي نهاية البرنامج التدريبي توزع على كل متدرب بطاقة لتقييم البرنامج وتقديم المقترحات والتوصيات، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي لعدد (١٠٠) بطاقة تقييم عن النتائج التالية:

- فيما يتعلق بنمط التدريب: أجمع ٨٧٪ من أعضاء هيئة التدريس عن رغبتهم في أن يصبح التدريب من بعد عبر الإنترنت؛ نظرًا لارتباطهم بمواعيد محددة للمحاضرات تحول دون الانتظام في البرنامج، وإمكانية الرجوع للبرنامج أكثر من مرة في الوقت الذي يناسبهم.
- فيما يتعلق بموضوعات التدريب: أوصى ٩٢٪ من أعضاء هيئة التدريس بضرورة أن تجرى دورات تدريبية متخصصة في منظومة "بلاكبورد" كالتدريب على مهارات التقويم الإلكتروني، ٧٦٪ التدريب على الفصول الافتراضية.
- فيما يتعلق بأساليب التوجيه والمساعدة: أجمع ٩٧٪ من أعضاء هيئة التدريس بضرورة تزويد البرنامج التدريبي عبر الإنترنت ببعض أساليب المساعدة والتوجيه والدعم، سواء أكان ذلك من خلال رسوم وصور أم كان ذلك عن طريق لقطات فيديو تعبر بشكل تفصيلي عن أداء كل مهارة.

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك رغبة من أعضاء هيئة التدريس في أن يكون التدريب من بعد، والتركيز على موضوعات متخصصة كالتدريب على مهارات التقويم الإلكتروني، ودعم البرامج التدريبية بأساليب المساعدة والتوجيه ودعم الأداء والتي تعد عنصرًا مهمًا جدًا في التعلم الإلكتروني القائم على الويب؛ لأنها توفر فرصًا متساوية لتعليم المتعلمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتمكينهم من الوصول إلى العناصر المختلفة للمنظومة، وتعرف باسم تكنولوجيا سهولة التشغيل، والمقصود بها

أساليب المساعدة والتوجيه التي تساهم في إزالة الحواجز، فالبيئة الأسهل في التشغيل تفيد الجميع.

ويعرف "ريزر" (2002) Raiser دعم الأداء بأنه "إستراتيجيات وتوجيهات تساعد المتعلم على تنظيم فهمه للموضوعات المعقدة في بيئات التعلم الإلكتروني".

ويتفق مع هذا التعريف تعريف نعيمة محمد رشوان (٢٠١٣، ص. ٨٢) التي ترى أن دعم الأداء هو عبارة عن "مجموعة المساعدات والتوجيهات التي تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم، وتساعده على تذليل العقبات، وتوجهه نحو المهمات التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية.

وأيًا كان مفهوم نظم دعم الأداء Supporting System أو المساعدة أو التوجيه أو سقالات التعلم Scaffolding فكلها تعد أوجه متعددة لشيء واحد يستهدف توجيه المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، من خلال تقديم المساعدة له، أو نصب سقالات التعلم التي تدعم سيره في الاتجاه الصحيح نحو تلك الأهداف، وهذا الدعم مكون أساس في العملية التعليمية، وحق للمتعلم، فلا يجوز ترك المتعلم وحده يتحثث طريقة بالمحاولة والخطأ دون دعم ومساندة، وإن كان الدعم أساس في أي نظام تعليمي فهو أساس وضرورة ملحة في التعلم الإلكتروني؛ لأنه لا يحدث مباشرة وجهًا لوجه بل يحدث كله أو بعضه إلكترونيًا، حيث يكون المتعلم وحده في الطرف الآخر، فيحتاج إلى دعم وتوجيه تكنولوجي وتعليمي (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩، ص.١).

كما تعد نظم دعم الأداء وأساليب المساعدة من أهم متغيرات تصميم برامج التعلم الإلكتروني ومن العناصر المهمة والضرورية لأي برنامج فعال؛ لأنها تزود المتعلمين بالمساعدة المعلوماتية الإجرائية التي تلزمهم في سير العملية التعليمية. وتكون البرامج التعليمية والتدريبية عبر الويب ناجحة إذا وفرت التفاعل بين المتعلم والموارد التعليمية الإلكترونية، ولا يتم توفير التفاعلية التامة إلا بتوفير أساليب المساعدة والتوجيه ودعم الأداء؛ لأن من شأنها مساعدة المتعلم على الاستخدام الصحيح للبرمجية التعليمية، بالإضافة إلى فهم بعض العروض، أو الأمثلة، أو التدريبات.

وتتعدد مميزات دعم الأداء، ومن ثم تزداد أهميته في التعلم الإلكتروني عبر الويب، ويتضح ذلك من خلال ما يلي (Grady, 2006؛ Sam, 2006؛ Reingold, 2008؛ Way &

Rowe, 2008؛ إسماعيل عمر حسونة، ٢٠٠٨، ص.١٠١؛ محمد حسن خلاف، ٢٠١٣، ص ص. ١٤٣–١٤٥): تعرف المتعلم بكيفية التعامل مع البرمجية التعليمية من خلال اختصار عدد الخطوات المطلوبة لإنجاز المهام مما يزيد من دافعية المتعلمين وإثارة انتباههم واهتمامهم، وتمكين المتعلمين من بناء الجسر بين ما يعرفونه وما هو مستهدف أن يعرفوه وينتجوه، وتوفير الإرشاد اللازم للتعامل مع المحتوى التعليمي ومكوناته، وتقليل الشعور بالفشل والإحباط لدى المتعلمين الناتج عن مواجهتهم لمهام أعلى من مستواهم وقدراتهم.

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي هدفت على تحديد إمكانات ومميزات دعم الأداء في مواقع الويب وبرامج الوسائط المتعددة، كدراسات كل من: شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦)، و"جرادي" (2006) Grady، و"سام" (2006) Sam، وإسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨)، وطارق عبد السلام محمد، ومحمد عطية خميس، وصلاح أمين عليوة (٢٠٠٨)، و"رينجولد" (2008) Reingold، وشاهيناز محمود محمد وعبد اللطيف الصفي الجزار (٢٠٠٩)، وزينب حسن السلامي ومحمد عطية خميس (٢٠٠٩)، ومحمد حسن خلاف (٢٠١٣)، ويمكن تلخيص نتائج تلك الدراسات في أن دعم الأداء يقدم مساعدات فردية للمتعلم تساعده في ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتعطي لها فرصة أكبر لتعلم المعارف والمهارات المطلوبة، وتساهم في تنظيم المعلومات الجديدة في صورة مثمرة له وتحفزه لكي يتعلم وتقلل من شعوره بالإجهاد والملل ومن وقته في البحث، كما أنها تؤدي إلى الإسراع في التعلم وتيسر عملية التعلم، وتسمح بتطوير وتنمية التعلم، كما تعد مدخلًا للتعلم الفردي.

ولم تكن نظم دعم الأدء اجتهادًا شخصيًا بل له أسس وأطر نظرية وفلسفية، حيث وترجع الأسس النظرية والفلسفية لنظم دعم الأداء والمساعدة والتوجيه إلى النظرية البنائية Constructivism Theory خاصة نموذج سقالات التعلم Scaffolding والذي يعتمد على أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه مستفيدًا من الدعم والمساعدة والتوجيه؛ ذلك لأن سقالات التعلم هي مساعدات ومساندات تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم تعطيه القدرة عل إنجاز هذا التعلم أو القيام بفعل أو سلوك أو حل مشكلة قد لا يتمكن من حلها وحده دون هذه المساعدة، كما أنها قد لا تؤدي إلى عدم حاجته

للمساعدة في المستقبل، كما تساعد المعلمين لتنظيم الأنشطة والمهام وتطوير إستراتيجيات التعلم التي تقود المتعلمين إلى تصحيح المعرفة وامتداد المفاهيم واكتشافها، ومن ثم تحل الأفكار الجديدة محل القديمة، كما أن سقالات التعلم ترتبط أيضًا بالبنائية الاجتماعية (أمنية السيد الجندي، نعيمة حسن أحمد، ٢٠٠٤، ص. ٦٩٧).

وتضيف زينب حسن السلامي ومحمد عطية خميس (٢٠٠٩، ص. ٦) أن فكرة سقالات التعلم ترجع إلى فكرة "فيجوتسكي" Vygotsky عن منطقة النمو القصوى The Zone Proximal Development وهو الوقت الذي يستطيع فيه المتعلم أن يكون مستعدًا لتعلم معلومة لا يمتلك متطلبات التعلم السابقة لها، أو المعلومات الأخرى التي تؤهله إلى اكتساب هذه المعلومة بدون مساعدة.

يتضح مما سبق الأصول البنائية الاجتماعية لدعم الأداء أو دعامات التعلم، حيث يعتمد عليها المتعلم في بناء معرفته الجديدة اعتمادًا على معرفته السابقة، ومن ثم توظيفها في سياقات جديدة.

ولدعم الأداء في التعلم الإلكتروني أشكال متعددة وتصنيفات شتى، فهناك الدعم التكنولوجي الذي يساعد المتعلم في الوصول إلى النظام واستخدامه والاستمرار فيه، وهناك الدعم التعليمي الذي يقدم للمتعلم التعليمات والتوجيهات الخاصة بالمحتوى الإلكتروني وأنشطته وتدريباته، فقراءة النصوص تحتاج إلى دعم، ومشاهدة الصور والفيديو تحتاج إلى دعم، كذلك المناقشات والمنتديات لا يمكن لها أن تستقيم دون الدعم الذي يقدمه المعلم الميسر أو المنسق (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩، ص.١).

كما حدد كل من "أليسي وتروليب" (Alessi and Trollip (2001, 77, PP. 169-171 وطارق عبد السلام محمد، ومحمد عطية خميس، وصلاح أمين عليوة (٢٠٠٨، ص. ١٢٨) نوعين من دعم الأداء في برامج الوسائط المتعددة أو المواقع التعليمية عبر الويب طبقًا لوظيفتها أو الغرض منها: الدعم الإجرائي Procedural Help: ويعني تقديم الدعم اللازم للتشغيل والتحكم ومعرفة الأيقونات، والدعم المعلوماتي Information Help: ويعني تقديم دعمٍ مرتبطٍ بالمحتوى التعليمي، كما اقترحوا أساليبًا أخرى لتقديم الدعم بهذه البرامج، منها: المفكرات الإلكترونية، وتقديم النصائح والتلميحات، والخرائط المعرفية، والتشبيهات والرسومات.

وتعـدد أمل الـسيد طـاهر: (٢٠٠٦) أنمـاط الـدعم الإجرائـي كما يلي: معلومات حول الموقع، ومعلومات عن أداء المتعلم، ومعلومات التفاعل مع الشاشة، ومعلومات عن الشاشة، وتقسم شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦، ص ص. ٨٥–٨٦) دعم الأداء المعلوماتي إلى ثلاثة مستويات، دعم موجز، ودعم متوسط، ودعم تفصيلي.

كما تصنف أنماط دعم الأداء طبقًا لشكل الدعم المقدم كما يلي (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣ج، ص. ١٩٣)، (بدر الهدى خان، ٢٠٠٥، ص ص. ٤١٥–٤٤٢)، (أمل طاهر، ٢٠٠٦): دعم على شكل نصوص، ودعم على شكل رسومات، ودعم على شكل صور ثابتة، ودعم على شكل فيديو.

كما اقترح عبد الرحمن سالم (٢٠١٠، ص ص. ٢٣٦–٢٣٨) بعض أنماط الدعم التالية: الدعم النصي الفوري أثناء السياق Context Help، والدعم الحي Life Help، ودعم الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد 3D Graphics Animated Help، والدعم الصوتي Sound Help، والدعم بالفيديو المحاكي Simulated Video.

وصنفت كل من "ماكلوين و مارشال" McLoughlin and Marshall (2000) دعم الأداء إلى: أنماط دعم معرفية، وأنماط دعم شخصية، وأنماط دعم إستراتيجية، وأنماط دعم تشغيلية.

وصنف محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ص ص. ١٣٩، ١٤٠) دعم الأداء إلى: أنماط دعم تشغيل واستخدام (إجرائية)، وأنماط دعم تعليمية، وأنماط دعم تدريبية.

في حين صنف عبد العزيز طلبة (٢٠١١، ص. ٦٧) دعم الأداء تبعًا لزمن تقديم الدعم للمتعلم إلى ثلاثة أنماط، هي: نمط الدعم الإلكتروني المتزامن، ونمط الدعم الإلكتروني غير المتزامن، ونمط الدعم الإلكتروني المدمج.

من خلال العرض السابق لتصنيف أنماط دعم الأداء في كثير من الدراسات والبحوث، نجد أنها تعددت أشكالها وأنواعها سواء قدمت ضمن البرمجيات التعليمية أو المواقع التعليمية عبر الويب، حيث صنفها البعض طبقًا للوظيفة أو الهدف منها إلى الدعم الإجرائي والدعم المعلوماتي والذي تم تقسيم كل منها إلى أنماط ومستويات أخرى، وصنفها البعض طبقًا للشكل معتمدًا على النصوص أو الرسوم أو الصور أو ملفات الصوت لقطات الفيديو (موجزة ومتفصيلية)، في حين صنفها آخرون طبقًا لطريقة

تصميمها أو وساطة الدعم أو طريقة التوزيع أو مراحل تقديمها، كما صنفها البعض تبعًا لزمن تقديم الدعم للمتعلم، وأيًا كان نمط ونوع دعم الأداء نجد أن لكل نمط وظيفة وهدف محدد يختلف حسب طبيعة البرنامج أو الموقع التعليمي.

وعلى الرغم من اهتمام كثير من البحوث والدراسات بالكشف عن أثر دعم الأداء في العملية التعليمية فإن القضية لم تعد الكشف جدوى إضافة الدعامات أو دعم الأداء إلى البرامج التفاعلية سواء أكانت برامج كمبيوترية أم صفحات ويب تعليمية عبر مواقع إلكترونية صممت لغرض تعليمي، بل أصبح السؤال البحثي الأكثر إلحاحًا هو ماهية المعايير التصميمية الخاصة بإضافة دعامات التعليم أو دعم الأداء إلى هذه البيئات التفاعلية، وأثر تلك التصميمات المختلفة على مخرجات التعلم ونواتجه (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠، ص. ٢٦٥).

فكل أنواع الدعم كما يرى محمد عطية خميس (٢٠٠٩، ص. ٢) يجب أن تقدم بقدر معلوم وبدقة متناهية في كل شيء طبقًا لمعايير محددة، من حيث نوع هذا الدعم وكمه، ومستواه وأسلوبه ووقته، بما يضمن وصول الدعم المناسب إلى مستحقيه في الوقت المناسب (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩، ص.١).

وفي هذا الصدد يوصي محمد كمال عفيفي (٢٠١٠) بضرورة تشجيع استخدام أنماط دعم الأداء كمتغير تصميمي مهم يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني وتطويرها وتنفيذها، كما أوصى بإجراء مزيد من البحوث والدراسات لاستكشاف الخصائص الفريدة والمميزة لتوظيف دعم الأداء كمتغير تصميمي في مقررات وبرامج التعلم الإلكتروني لرفع كفاءة وفعالية العملية التعليمية.

في ضوء ما سبق يتضح أنه إذا كان المطلوب من أنماط دعم الأداء أن تحقق وظيفتها والأهداف التي من أجلها وضعت، فلابد من مراعاة عديد من الأسس والمواصفات والمبادئ المعايير عند تصميمها في إطار بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب.

وعلى الرغم من أهمية أنماط دعم الأداء والمساعدة والتوجيه في بيئة التعلم الإلكتروني، فإن هناك مشكلات تواجه أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإفادة الكاملة عند التدريب على نظم إدارة التعلم الإلكتروني وما تتضمنه من مهارات، لأنهم أحيانًا قد يحتاجون إلى دعم تعليمي مفصل وموسع، وفي أحيان أخرى يحتاجون إلى دعم موجز

مختصر، أو مجرد توجيهات وإرشادات عامة، وذلك بما يتناسب مع مستوى مهاراتهم (وهي مختلفة ومتباينة)، وهذا يسبب لهم صعوبة سواء في اختصار التفاصيل أو إيجاز المعلومات المطروحة عليهم.

وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في أنه على الرغم من الجهود المبذولة من قبل عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تقديم برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على مهارات استخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وما تتضمنه هذه المهارات من مهارات فرعية كالتقويم الإلكتروني، فإن هذه البرامج تعوزها توفير أساليب للمساعدة والتوجيه ودعم الأداء لتمكن المتدربين من الاستخدام الصحيح للمنظومة والوصول إلى عناصرها المختلفة، على أن تتنوع تلك الأنماط بما يتناسب مع مستوى مهاراتهم المتباين ما بين نمط موجز وآخر تفصيلي، والدراسة الحالية تعد إحدى الدراسات التي تهتم بمتغيرات التصميم في نظم وأنماط دعم الأداء وصولًا إلى أفضل الأنماط المناسبة طبقًا لطبيعة المحتوى سواء أكان هذا المحتوى معرفيًا أم مهاريًا أم وجدانيًا.

في ضوء ما سبق يستهدف البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر اختلاف نمطي دعم الأداء (الموجز، والتفصيلي) في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها؟، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أثر استخدام كل من نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة)، ونمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"؟.

٢- أي النمطين أكثر تأثيرًا في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) أم نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو)؟.

٣- ما أثر استخدام كل من نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة)، ونمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"؟.

٤- أي النمطين أكثر تأثيراً في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) أم نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو)؟.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تصميم نمطين مختلفين من أنماط دعم الأداء ضمن برنامج تدريبي عبر الإنترنت وقياس أثرهما في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، والكشف عن اتجاهاتهم نحو هذه المنظومة.

أهمية البحث:

تتحدد قيمة هذا البحث في أن نتائجه يمكن أن تسهم فيما يلي:

١. توجيه اهتمام أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف إلى ضرورة اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات التكنولوجية المناسبة للتعامل مع بيئات التعلم الإلكترونية المستحدثة، مثل منظومة "بلاكبورد" وما تتضمنه من مهارات متخصصة، والتي من شأنها تحسين الكفاءة المهنية لهم، وتطوير أدائهم في مواقف التعليم والتعلم.

٢. توجيه أنظار مصممي التعلم الإلكتروني إلى التعرف على أنسب أنماط دعم الأداء (نمط دعم الأداء الموجز / نمط دعم الأداء التفصيلي)، ليفيدوا منها في تطوير برامج التعلم الإلكترونية، لاسيما البرامج التي تهدف إلى تطوير الأداء أو تنمية المهارات.

٣. أن تدريب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف على كيفية استخدام منظومة "بلاكبورد" في التقويم الإلكتروني بشكل علمي ومنهجي يستند إلى أسس ومعايير مقننة من شأنه أن يشجعهم على توظيف تلك المنظومة في رفع مقرراتهم الدراسية عليها، ومن ثم نشر ثقافة التقويم الإلكتروني بين طلبة الجامعة.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على ما يلي:

١. فيما يتعلق بعينة البحث اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف والذين تتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأبدوا رغبة للمشاركة في البرنامج التدريبي.

٢. تدريب عينة البحث على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، دون غيرها من نظم إدارة التعلم المنتشرة والمعروفة (وذلك لأن منظومة "بلاكبورد" هي المنظومة التي تعاقدت عليها جامعة الطائف ضمن اتفاقية التعاون مع مجموعة أنظمة الكمبيوتر السعودية (ITS)).

٣. نمطين فقط لدعم الأداء: نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة)، ونمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو).

أدوات البحث :

استخدم في هذا البحث أدوات البحث التالية:

١. اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد".

٢. مقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد".

مصطلحات البحث :

١. **أنماط دعم الأداء:** تعرف إجرائيًا بأنها "النصوص التوضيحية والصور الثابتة ولقطات الفيديو التي يقدمها الموقع التعليمي عبر الويب لحل المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس أثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي ليتخذ قرارًا يحقق له التغير المنشود في أداءه".

٢. **التقويم الإلكتروني:** يعرف إجرائيًا بأنه "العملية التي تهدف إلى تقدير مستوى الطلبة من معارف، ومهارات، واتجاهات في مقرر دراسي ما باستخدام أدوات التقويم التي تتيحها منظومة "بلاكبورد" المتمثلة في: الواجبات، والمنتديات، والمدونات، والاختبارات الإلكترونية، والاستبيانات واستطلاعات الرأي، ومركز التقديرات، والمتابعة الإلكترونية، وقواعد التحذير المبكر، بما يساعد عضو هيئة التدريس فى التقدير الموضوعي للمستوى العلمي لطلبته، بناء على التقارير، ومساعدتهم في تطوير أدائهم.

٣. **منظومة "بلاكبورد":** إحدى نظم إدارة التعلم الإلكتروني التجارية، وهي من إنتاج مؤسسة Blackboard للخدمات التعليمية على الخط المباشر بواشنطن، وقد صممت على أسس تعليمية تساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، وتستخدم بشكل شخصي على مستوى الفرد، ويمكن أن تخدم جامعة لأعداد كبيرة من الطلاب، وهي تقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة، مع تقديم دعم لصيغ ملفات Word

وملفات PDF للنشر الإلكتروني، كما تقدم نظامًا فعالًا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم.

٤. **الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد":** يعرف إجرائيًا بأنه مجموع استجابات عضو هيئة التدريس بالقبول أو الرفض نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وذلك من خلال مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

استخدم المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر اختلاف نمطين لدعم الأداء (كمتغيرات مستقلة) في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها (كمتغيرات تابعة). أما عن التصميم التجريبي للبحث فقد استخدم التصميم Randamized Control-Group Pretest-Posttest Design، حيث استخدمت ثلاث مجموعات، الأولى: تدرس البرنامج التدريبي باستخدام الطريقة التقليدية (كمجموعة ضابطة، والثانية تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) (كمجموعة تجريبية أولى)، والثالثة: تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) (كمجموعة تجريبية ثانية).

الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة :

يتناول الإطار النظري للبحث أربعة محاور رئيسة، كما يلي:

- المحور الأول: أنماط دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه.
- المحور الثاني: نظم إدارة التعلم الإلكتروني.
- المحور الثالث: منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد".
- المحور الرابع: مهارات التقويم الإلكتروني.

ويمكن عرض المحاور السابقة على النحو التالي:

* * *

المحور الأول: أنماط دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه:

تعد تكنولوجيا إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام النظم المختلفة سواء أكانت مجانية أم تجارية من مستحدثات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني والتي تزايد استخدامها – في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ – من قبل المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات في دول العالم المختلفة؛ نتيجة فاعليتها وقلة تكاليفها؛ الأمر الذي يتطلب معه إجراء مزيد من البحوث حول جدوى فعاليتها، لاسيما متغيرات تصميمها لضمان كفاءتها وفاعليتها في عمليتي التعليم والتعلم.

فبالرغم من إثبات فاعلية التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، يواجه هذا النوع من التعلم معوقات كثيرة ، منها عدم وجود معايير لتصميم أساليب مساعدة وإرشاد وتوجيه تناسب خصائص المتعلمين لكيفية التعامل مع الموقع أو البرنامج التعليمي، وكيفية تشغيله للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من استخدامها، والتي تعد من أهم معايير التصميم التعليمي الناجح للموقع التعليمي، وهي عنصر مهم جدًا في التعلم الإلكتروني؛ لأنها توفر فرصًا متساوية لتعليم المتعلمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتمكين جميع المتعلمين من الوصول إلى أقسام الويب، وتعرف باسم تكنولوجيا سهولة التشغيل، والمقصود بها أساليب المساعدة والتوجيه التي تساهم في إزالة الحواجز، فالبيئة الأسهل في التشغيل تفيد الجميع (إسماعيل عمر حسونة، ٢٠٠٨).

فالمساعدة هي أن تعرف أين أنت الآن؟، وأين المعلومات التي تبحث عنها؟ والخيارات المستقبلية الممكنة؟ (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣أ، ص. ٢٢٢)، وهي من أهم شروط التعلم، فالمتعلم يحتاج على مساعدة مستمرة، في الوقت المناسب عند الحاجة إليها فقط، لتوجيه تعلمه في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف، دون ضياع الوقت في المحاولات الفاشلة، وهي تشمل تعليمات مكتوبة أو مسموعة أو مرسومة (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣ب، ص. ١٧).

لذا تعد أساليب المساعدة والتوجيه مهمة في التعلم الإلكتروني لتزويد المتعلمين بالمساعدة المعلوماتية والإجرائية التي تلزمهم في سير العملية التعليمية. وتكون المواقع التعليمية عبر الويب ناجحة إذا وفرت التفاعل بين المتعلم والموارد التعليمية

الإلكترونية، ولا يتم توفير التفاعلية التامة إلا بتوفير أساليب المساعدة؛ لأن من شأنها إعانة المتعلم ومساعدته على الاستخدام الصحيح للبرمجية التعليمية، بالإضافة إلى فهم بعض العروض، أو الأمثلة، أو التدريبات.

مفهوم دعم الأداء:

تعددت مفاهيم دعم الأداء أو دعامات التعلم Learning Scaffolds نتيجة تعدد الرؤى والخلفيات المعرفية والثقافية للباحثين الذين تناولوها بالبحث والدراسة، حيث أطلق عليها بعض الباحثين "سقالات التعلم" اعتماداً على أنها تدعم المتعلم أثناء بنائه لمعارفه ومهاراته مثلها مثل السقالات التي تستخدم في أعمال البناء والتشييد، كما سماها البعض الآخر "سنادات التعلم" لتشابهها الوظيفي بينها وبين السنادات التي تستخدم في إقامة أو رفع أي شيء، فيستند عليها المتعلم ليرتقي بمستواه المعرفي والمهاري لمستو أعلى. وسميت أيضًا بـ "مساعدات التعلم" إشارة إلى مساعدتها المتعلم في إنجاز مهام لتعلم الموكلة له، والبعض الآخر يسميها أنماط دعم الأداء لاسيما عندما ترتبط تلك البرامج بتنمية أو إكساب مهارات محددة، وهو المسمى الذي يتبناه البحث الحالي، وتعد نظم دعم الأداء وأساليب المساعدة من أهم متغيرات تصميم برامج التعلم الإلكتروني ومن العناصر المهمة والضرورية لأي برنامج فعال.

ويعرف دعم الأداء بأنه النصائح التعليمية التي تمكن المتعلمين من إكمال مهام التعلم المطلوب إنجازها ولم يتمكنوا بخبراتهم السابقة وحدها من إنجازها، في إطار بيئة تعليمية نشطة وأنشطة عملية واقعية، بحيث يمكنهم من بلوغ مستوى الإتقان في إنجاز المهام المطلوبة (Grady, 2006).

ويعرفه "وايتهاوس" Whitehouse (2007) بأنه المساعدات التي يتلقاها المتعلم عند تنفيذه مهمة تعليمة محددة، بحيث تحدد هذه المساعدات من أين يبدأ المتعلم؟ وما المقبول والمناسب من استجابات وسلوك؟ ومتى يجب أن تقدم؟ وكيف؟، وذلك دون أن تحدد له التفاصيل الكاملة لشكل الاستجابات بل تدفع المتعلم تجاه الاستجابات الصحيحة التي تؤدي إلى إنجاز مهام التعلم المستهدفة ثم يترك المتعلم لكي يبني تعلمه بنفسه.

ويعرف إسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨) دعم الأداء بأنه الإمكانات النصية أو المصورة أو المنطوقة أو حتى وسيلة الاتصال المباشرة أو غير المباشرة الذي يقدمه الموقع التعليمي عبر الويب لحل المشكلات التي تواجه المتعلم أثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي ليتخذ قرارًا يحقق له التغير المنشود في سلوكه.

ويعرفه نبيل جاد عزمي ومحمد مختار المرادني (٢٠١٠، ص. ٢٥٩) بأنه مجموعة المساعدات والتوجيهات والتصميمات التي تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم كإرشادات لتساعده وتيسر له إنجاز مهام التعلم وتحقيق الأهداف المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية.

باستقراء المفاهيم السابقة لدعم الأداء يتضح أن دعم الأداء:

- يساعد المتعلمين في إنجاز مهام التعلم التي لا يستطيعون إنجازها بخبراتهم السابقة وحدها.
- يحدد نقطة البدء التي يجب على المتعلم أن يبدأ عندها إنجاز المهمة.
- يتنوع في أشكاله فقد يكون نصوصًا أو صورًا أو ملفات صوتية، أو يقدم بشكل مباشر أو غير مباشر.
- يستخدم في حل مشكلة تواجه المتعلم سواء أكانت مشكلة تشغيلية أم معلوماتية.
- يساعد في تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية.

أهمية دعم الأداء في التعلم الإلكتروني عبر الويب ومميزاته:

أكد طارق عبد السلام محمد ، ومحمد عطية خميس، وصلاح أمين عليوة (٢٠٠٨، ص. ١٤٠) أهمية تقديم أنماط الدعم المختلفة في البرامج والمواقع التعليمية، بحيث يكون مناسبًا لطبيعة مهام التعلم وخصائص المتعلم، وأن يتنوع بين الدعم الموجز والدعم المتوسط والدعم التفصيلي بشكل واضح؛ ذلك أن دعم الأداء أصبح من أساسيات تصميم وتطوير البرامج والمواقع التعليمية، لما تتميز به من دور فعال في مختلف المجالات النظرية والعملية وفي تنمية المهارات المعرفية وفوق المعرفية ومازالت محاولات المصممين مستمرة في مجال تصميم أنماط دعم الأداء في هذه البرامج بما يتناسب مع مهمة التعلم واحتياجات المتعلمين الفردية وقدراتهم وأسلوب تعلمهم من أجل تحقيق أقصى إفادة من هذه البرامج للمتعلمين.

وتتعدد مميزات دعم الأداء، ومن ثم تزداد أهميته في التعلم الإلكتروني عبر الويب، ويتضح ذلك من خلال ما يلي (Grady, 2006؛ Sam, 2006؛ Reingold, 2008؛ Way & Rowe, 2008؛ إسماعيل عمر حسونة، ٢٠٠٨، ص.١٠١؛ محمد حسن خلاف، ٢٠١٣، ص ص. ١٤٣–١٤٥):

- تطوير المعرفة لدى المتعلم.
- تطوير مهارات مسئولية القيادة في العملية التعليمية للمتعلم.
- تحقيق مستوى الكفاية في المهارات التعليمية المستهدفة.
- تعرف المتعلم إلى كيفية التعامل مع البرمجية التعليمية، من خلال اختصار عدد الخطوات المطلوبة لإنجاز المهام .
- استمرارية التعلم في البرمجية التعليمية لتوفر الدعم والمساندة الإجرائية، ومن ثم تقليل الشعور بالفشل والإحباط لدى المتعلمين الناتج عن مواجهتهم لمهام أعلى من مستواهم وقدراتهم.
- حل المشكلات التقنية بأسرع وقت، وبأسهل الطرق.
- توفير الإرشاد اللازم للتعامل مع المحتوى التعليمي، ومكوناته.
- يمكن المتعلم من وضع خطة زمنية مناسبة لدراسة المحتوى التعليمي وفق قدراته.
- توضيح الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من كل من المدرس والمتعلم.
- عرض كافة المشكلات التي من المحتمل أن تواجه المتعلم أثناء التعامل مع المحتوى التعليمي أو الموقع بحد ذاته.
- زيادة دافعية المتعلمين وإثارة انتباههم واهتمامهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية.
- تعد مدخلًا للتعلم الفردي أو الذاتي .
- توظيف إستراتيجيات دعم تبسط المهام المعقدة.
- تمكين المتعلمين من بناء الجسر بين ما يعرفونه وما هو مستهدف أن يعرفوه وينتجوه.

- تزويد المتعلمين بتوجيهات وإرشادات واضحة تمكنهم من معرفة ما يجب القيام به حتى يحققوا المهام المستهدفة.
- توجيه المتعلمين نحو كيفية استخدام المصادر المعرفية وإمدادهم بالإجراءات المتضمنة فيها.
- تنمية قدرات المتعلمين على الربط بين الخبرات المتعلمة والخبرات السابقة لإحداث تكامل بينهما.

وتأكيد لمميزات وأهمية دعم الأداء وأساسيب المساعدة والتوجيه في التعلم الإلكتروني يذكر "راكين" (45 - Rankin (2000, PP. 40 بأنه يجب أن يتوافر في المقرر المصمم عبر الإنترنت ارتباطات لتقديم المساعدة والدعم للطلاب، بهدف:

- توضيح مميزات المقرر، وخصائصه، ووظيفة عناصره، وما يشتمل عليه من أسئلة متكررة.
- تعريفهم بكيفية استخدام أدوات المقرر .
- تقديم العون للطلاب الذين تقابلهم معوقات في التعلم أو معوقات فنية .
- تمكين المعلمين من الاتصال بطلابهم الذين ربما يحتاجون مساعدة، كوقت إضافي لاستكمال تكليف ما، أو اختبار ما، أو الاستفسار عن بعض المهام المكلف بها.

في ضوء ما سبق تتضح مميزات دعم الأداء، ومن ثم أهميته في التعلم الإلكتروني عبر الويب، حيث يمكن من خلاله تنمية المعارف والمهارات المختلفة. فضلًا عن اختصار الوقت والجهد في التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم أكثر في وقت أقل وبشكل متقن، كما أن وجودها في أي برنامج تدريبي يؤدي إلى التقليل من شعور المتدربين بالإحباط نتيجة وجود التوجيهات والإرشادات اللازمة للتعلم الجيد.

الأسس النظرية التي تستند إليها أنماط دعم الأداء:

استخدم مصطلح الدعامات في أعمال البناء والتشييد؛ لمساعدة العمال في إنجاز عمليات البناء، ثم تزال بمجرد تحقيق الهدف، ثم استعير هذا المصطلح واستخدم في الحقل التربوي لمساعدة المتعلمين في إنجاز مهام التعلم حينما يكونوا في حاجة إلى ذلك، وتعتمد على خبرات المتعلم السابقة، فتقدم له المساعدة والتوجيه لإنجاز مهمة

ما، فإذا ما حققت الهدف منها يتم سحبها ليعتمد على نفسه وتوظيف ما تعلمه في سياقات جديدة وبناء جديد (نبيل جاد عزمي ومحمد مختار المرادني،٢٠١٠، ص ص. ٢٦٥، ٢٦٦).

ويفترض "فيجوتسكي" (1978) Vegotsky أن النمو المعرفي للأفراد لا يمكن أن يحدث إلا من خلال تفاعلهم مع من هم أقدر منهم من الراشدين الذين يعملون كموجهين ومرشدين يمدونهم بالمساعدات والتوجيهات والتلميحات المختلفة والتي أطلق عليها الدعم Scaffolding والتي تقدم لهم أثناء بنائهم الفهم، مما يساعدهم في حل مشكلاتهم بأنفسهم، والتي تقدم على شكل إيحاءات أو تجزئة المشكلات إلى الخطوات أو إعطاء أمثلة أو نماذج أو تقديم التشجيع في الوقت المناسب، بحيث يسمح للمتعلمين الاعتماد على أنفسهم في الموقف التعليمي من خلال سحب التعليمات أو التلميحات تدريجيا ونقل المسئولية إليهم للاستغناء نهائيًا عن الدعامات فيما بعد.

ويتفق "فيجوتسكي" في نظريته البنائية الاجتماعية مع بياجيه في نظريته البنائية المعرفية حول التعلم الذي لابد أن يكون المتعلم في سياق نشط تفاعلي حتى يمكنه تحقيقه، بل أضاف على ذلك السياق الاجتماعي، حيث تقوم عملية التعلم على أساس الدعم الذي يقدم للمتعلمين في إطار من التفاعل والنشاط الاجتماعي، وبالتالي فليس شرطًا أن تقدم الدعامات في سياق التعليم النظامي الرسمي، فالدعامات تقدم للمتعلم خارجه وليست ما يولده من استجابات داخلية، ويعبر "فيجوتسكي" رائد البنائية الاجتماعية عن السقالات التعليمية بقوله: تتكون فجوة بين معرفة المتعلم ومعرفة المعلم، وتسمى الخبرة الأقرب لدى المتعلم بمنطقة النمو الأقرب، ويتم سد هذه الفجوة من خلال برامج التسقيل التي يستخدمها المعلم مؤقتًا لمساعدة المتعلم بالربط بين المعرفتين (Verenikina, 2004).

يتضح مما سبق الأصول البنائية الاجتماعية لدعم الأداء أو دعامات التعلم، حيث يعتمد عليها المتعلم في بناء معرفته الجديدة اعتمادًا على معرفته السابقة، ومن ثم توظيفها في سياقات جديدة.

تصنيف أنماط دعم الأداء:

تتعدد أشكال وأنواع دعم الأداء في بيئة التعلم الإلكتروني في كثير من الدراسات والبحوث، حيث تناولتها بعديد من التصنيفات، والتي نوجزها في التالي:

أ- تصنيف أنماط دعم الأداء طبقًا لوظيفتها أو الغرض منها:

حدد كل من "أليسي وتروليب" Alessi and Trollip (2001, 77, PP. 169-171) وطارق عبد السلام محمد، ومحمد عطية خميس، صلاح أمين عليوة (٢٠٠٨، ص. ١٢٨) نوعين من دعم الأداء في برامج الوسائط المتعددة أو الموقع التعليمية عبر الويب طبقًا لوظيفتها أو الغرض منها:

١. **الدعم الإجرائي** Procedural Help: ويعني تقديم الدعم اللازم للتشغيل والتحكم ومعرفة الأيقونات، ومثل هذا الدعم يجب أن يكون متاحًا دومًا للمتعلم، ويقدم في شكل معلومات أولية في بداية البرنامج، مع إمكانية الاستدعاء في أي وقت ليتمكن المتعلم من تخطى عقبة ما قد تواجهه، أو وضعها في برنامج مساعدة يمكن الحصول عليه من خلال الضغط على أيقونة "المساعدة " help.

٢. **الدعم المعلوماتي** Information Help: ويعني تقديم دعمٍ مرتبطٍ بالمحتوى التعليمي، للحصول على تفاصيل أكثر أو أمثلة إضافية أو شرح كلمة، ويجب أن يكون الدعم بسيطًا وواً ومناسبًا لمستوى المتعلم لضمان حصول كافة المتعلمين على المستوى التعليمي نفسه، والوصول إلى كافة المصادر الإلكترونية.

كما اقترحوا أساليب أخرى لتقديم الدعم بهذه البرامج، منها: المفكرات الإلكترونية، وتقديم النصائح والتلميحات، والخرائط المعرفية، والتشبيهات والرسومات.

وتعدد أمل السيد طاهر: (٢٠٠٦) أنماط الدعم الإجرائي كما يلي:

- **معلومات حول الموقع:** وتشمل اسم الموقع، والإصدار، والجهة المنتجة، وتاريخ الإنتاج، وهذه يجب أن يتاح للمتعلم طلبها في أي جزء من أجزاء الموقع.
- **معلومات عن أداء المتعلم** : وتشمل الوقت المستغرق من بداية الموقع وما حصل عليه المتعلم من درجات أثناء تفاعله مع الموقع، ويجب أن تتاح للمتعلم في أي وقت أثناء العمل.

- **معلومات التفاعل مع الشاشة** : وتختلف تلك المعلومات من شاشة لأخرى، وتتمثل وظيفتها الأساسية في أنها تخبر المتعلم "ماذا ينتظــــر أن يفعله الآن"، أي تقدم إرشادات للمتعلم، ويتم طلبها من الشاشة نفسها، وتكون في الغالب على شكل أيقونة عليها إشارة استفهام.
- **معلومات عن الشاشة**: والهدف منها إخبار المتعلم عن أجزاء الشاشة الحالية ووظيفة كل جزء منها، مثل: موقع المدخلات، ومفاتيح الاختيار، وكيفية الانتقال إلى الشاشة الحالية والرجوع للشاشة السابقة، وهذه المعلومات يجب أن تتاح للمتعلم في أي مكان من الموقع عند الطلب خصوصا إذا احتوت الشاشة على عناصر غير مألوفة في الشاشات السابقة.

وتقسم شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦، ص ص. ٨٥–٨٦) دعم الأداء المعلوماتي إلى ثلاثة مستويات، هي:

- **دعم موجز** : وهو الحد الأدنى من الدعم الذي يجب توافره في أي برنامج أو موقع تعليمي عبر الإنترنت.
- **دعم متوسط**: ويوجد بداخل كل وحدة، كما يوجد مفتاح مساعدة خاص أسفل كل شاشة لمساعدة المستخدم على السير داخل البرنامج، وهذا الدعم يظهر عند الضغط على المفتاح.
- **دعم تفصيلي**: وهو عبارة عن تلميحات تظهر عند وضع مؤشر الماوس على أي مفتاح من مفاتيح الشاشة.

وقد حدد محمد عطية خميس (٢٠٠٣ب، ص. ٧) خصائص الدعم المعلوماتي فيما يلي:

- يحتاج المتعلمون على تعلميات مستمرة لتوجيه تعليمهم في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف وإصدار الاستجابات الصحيحة والمتكاملة من البداية ، دون ضياع الوقت في المحاولات والأخطاء الفاشلة.
- يقدم الدعم المناسب للمتعلم في الوقت المناسب عند الحاجة إليه فقط.
- تزداد فائدة الدعم وكمه مع المتعلمين الصغار وذوي المستويات الأقل في التحصيل والعكس صحيح.

ب– تصنيف أنماط دعم الأداء طبقًا للشكل:

تصنف أنماط دعم الأداء طبقًا لشكل الدعم المقدم كما يلي (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣ج، ص. ١٩٣)، (بدر الهدى خان، ٢٠٠٥، ص ص. ٤١٥–٤٤٢)، (أمل طاهر، ٢٠٠٦):

- **دعم على شكل نصوص**، يكون في بداية البرمجية التعليمية، ويوضح آلية التعامل مع البرمجية التعليمية، أو يكون على شكل كاشفات تظهر في حال وضع مؤشر الفأرة على أيقونة معينة، تظهر ما هو المتوقع حدوثه بعد النقر على هذه الأيقونة .
- **دعم على شكل رسومات**، يكون بمثابة خرائط تعرض للمتعلمين كيفية التعامل مع البرمجية التعليمية من خلال رسومات توضيحية، يمكن الوصول إليها بسهولة ويسر وفي أي وقت.
- **دعم على شكل صور ثابتة**، ويكون عبارة عن بعض الصور الثابتة والتي توضح آلية التعامل مع البرمجيات التعليمية، وكيفية إرسال واستقبال الاستفسارات من خلال البرمجية التعليمية وإمكانياتها.
- **دعم على شكل فيديو**، ويكون عبارة عن مجموعة من الصور المتحركة أو لقطات الفيديو، والتي توضح للمتعلمين كيفية التعامل مع البرمجية التعليمية، وكيفية إرسال واستقبال التوضيحات والمعلومات والاستفسارات من خلال البرمجية.

كما اقترح عبد الرحمن سالم (٢٠١٠، ص ص. ٢٣٦–٢٣٨) بعض أنماط الدعم التالية:

- الدعم النصي الفوري أثناء السياق Context Help: مثل هذا المرشد ينصحك بما تفعل ويخبرك بأخطائك غير المقبولة وغير المنطقية، ويقترح أيضًا بدائل لتختار منها، كما يزودنا بمعلومات مفيدة.
- الدعم الحي Life Help: أي التشجيع من خلال الارتباط بالصفات البشرية، فالبشر كائنات حية اجتماعية، فنحن نكون أكثر اندفاعًا عندما نكون جزءًا من فريق عمل، فالمرشد يجب أن يشكل في هيئة شخص نعرفه أو نقبل منه النصح، ويقترح أن يكون حضور المرشد في صورة ملفتة غير عادية، وذلك في الإشارة إلى هيئة شخص مرغوب ظهورها.

- دعم الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد 3D Graphics Animated Help: فهو يستخدم لأن المساعدة من خلال الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد قد تشعر المتعلم أنه أمام شيء واقعي وليس رسمًا ثلاثي الأبعاد.
- الدعم الصوتي Sound Help: يستطيع المتعلم تشغيل هذا النوع من المساعدة في الوقت الذي يرغب فيه كما أنه يستطيع إيقافها أو تشغيلها طوال فترة عمله على البرنامج، وهذا النوع من المساعدة له فوائد عدة منها: الحصول على المساعدة بدون الحاجة لمشاهدتها ، وتعفي المتعلم الخروج من النظام كلما احتاج مساعدة ، كما أنها أكثر ألفة تصاحب المتعلم طوال فترة عمله بالبرنامج.
- الدعم بالفيديو المحاكي Simulated Video: يستطيع المتعلم التحكم في هذا النوع من المساعدة بالتشغيل أو الإيقاف طوال فترة عمله على البرنامج، وتحاكي تلك المساعدة خطوات التنفيذ المطلوبة بالضبط.

وصنفت كل من "ماكلوين و مارشال" McLoughlin and Marshall (2000) دعم الأداء إلى:

أ- **أنماط دعم معرفية**: وهي التي تساعد المتعلم على تخطيط عملية تعلمه وإدارتها وتنمية مهارات تفكيره.

ب- **أنماط دعم شخصية**: وتتعلق بتيسير التفاعل مع بيئة التعلم.

ج- **أنماط دعم إستراتيجية**: تختص بمساعدة المتعلم على اختيار أساليب التعامل مع المواقف والمشكلات والزملاء.

د- **أنماط دعم تشغيلية**: تتعلق بمساعدة المتعلم على تشغيل البرنامج التعليمي واستخدامه.

وصنف محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ص ص. ١٣٩، ١٤٠) دعم الأداء إلى:

أ- **أنماط دعم تشغيل واستخدام (إجرائية)**: وتشمل تعليمات وتوجيهات تساعد المتعلم في تشغيل البرنامج واستخدامه.

ب- **أنماط دعم تعليمية**: وهي مساعدات خاصة بتعليم المحتوى، وتساعد المتعلم في الحصول على معلومات تفصيلية أو شرح مفهوم أو شكل، أو عرض أمثلة إضافية.

ج- **أنماط دعم تدريبية:** تقدم هذه المساعدات بمصاحبة التدريبات والتطبيقات البنائية الانتقالية الموزعة في البرنامج وتهدف إلى مساعدة المتعلمين في حل هذه التدريبات وتوجههم نحو إصدار الاستجابات السلوكية الصحيحة.

في حين صنف عبد العزيز طلبة (٢٠١١، ص. ٦٧) دعم الأداء تبعًا لزمن تقديم الدعم للمتعلم إلى ثلاثة أنماط، هي:

أ- **نمط الدعم الإلكتروني المتزامن:** وهو الطريقة أو الأسلوب الذي يهدف إلى توفير المساعدة والتوجيه والإرشاد للمتعلم في نفس وقت تعلمه، وتلقي الاستجابات والردود على الأسئلة بصورة فورية.

ب- **نمط الدعم الإلكتروني غير المتزامن:** وهو الطريقة أو الأسلوب الذي يهدف إلى توفير المساعدة والتوجيه والإرشاد للمتعلمين دون تواجدهم في الوقت نفسه، ودون التقيد بنظام ثابت أو جداول ومواعيد محددة للقاءات.

ج- **نمط الدعم الإلكتروني المدمج:** وهو نمط يمزج أو يدمج بين خصائص الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في آن واحد بحيث يفيد من مميزات وخصائص كل منهما.

ويصنف محمد حسن خلاف (٢٠١٣، ص ص. ٩٠-١١١) أنماط دعم الأداء تبعًا لعدة اعتبارات كما يلي:

أ- **تبعًا لوظيفتها والهدف منها:** حيث توجد دعامات مفاهيمية Conceptual Scaffolds، ودعامات فوق معرفية Meta-Cognitive Scaffolds، ودعامات إستراتيجية Strategic Scaffolds، ودعامات إجرائية Procedural Scaffolds.

ب- **تبعًا لطريقة تصميمها:** حيث يوجد نوعان من دعامات التعلم تبعًا لطريقة تصميمها، هما الدعامات المرنة أو التفاعلية Soft or Dynamic Scaffolds، والدعامات الصلبة أو الثابتة أو غير التفاعلية Hard or Static or non Dynamic Scaffolds.

ج- **تبعًا لوساطة الدعم:** حيث يوجد نوعان من دعامات التعلم تبعًا لوساطة الدعم، هما الدعم البشري Human Scaffolding، والدعم التكنولوجي Technological Scaffolding.

د- **تبعًا لطريقة توزيعها:** تصنف دعامات التعلم تبعًا لطريقة توزيعها إلى نوعين: الدعامات الرأسية Vertical Scaffolds، والدعامات الأفقية أو التتابعية Horizontal or Sequential Scaffolds.

ه- **تبعًا لمراحل تقديمها:** تصنف دعامات التعلم تبعًا لمراحل تقديمها إلى ثلاثة أنواع، هي: دعامات الاستقبال Reception Scaffolds، ودعامات التحول Transformation Scaffolds، ودعامات الإنتاج Production Scaffolds.

من خلال العرض السابق لتصنيف أنماط دعم الأداء في كثير من الدراسات والبحوث، نجد أنها تعددت أشكالها وأنواعها سواء قدمت ضمن البرميجات التعليمية أو المواقع التعليمية عبر الويب، حيث صنفها البعض طبقًا للوظيفة أو الهدف منها إلى الدعم الإجرائي والدعم المعلوماتي والذي تم تقسيم كل منها إلى أنماط ومستويات أخرى، وصنفها البعض طبقًا للشكل معتمدًا على النصوص أو الرسوم أو الصور أو ملفات الصوت لقطات الفيديو، في حين صنفها آخرون طبقًا لطريقة تصميمها أو وساطة الدعم أو طريقة التوزيع أو مراحل تقديمها، وأيًا كان نمط ونوع دعم الأداء نجد أن لكل نمط وظيفة وهدف محدد يختلف حسب طبيعة البرنامج أو الموقع التعليمي.

معايير تصميم دعم الأداء في التعلم الإلكتروني عبر الويب:

نال دعم الأداء في البيئة الرقمية اهتمامًا كبيرًا وواسعًا في مجال تكنولوجيا التعليم، لما له من أثر متزايد تناولته درسات وبحوث عدة، ولم تعد القضية هي جدوى إضافة الدعامات أو دعم الأداء إلى البرامج التفاعلية سواء أكانت برامج كمبيوترية أم صفحات ويب تعليمية عبر مواقع إلكترونية صممت لغرض تعليمي، بل أصبح السؤال البحثي الأكثر إلحاحًا هو ماهية المعايير التصميمية الخاصة بإضافة دعامات التعليم أو دعم الأداء إلى هذه البيئات التفاعلية، وأثر تلك التصميمات المختلفة على مخرجات التعلم ونواتجه (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠، ص. ٢٦٥).

فكل أنواع الدعم كما يرى محمد عطية خميس (٢٠٠٩، ص. ٢) يجب أن تقدم بقدر معلوم وبدقة متناهية في كل شيء طبقًا لمعايير محددة، من حيث نوع هذا الدعم وكمه، ومستواه وأسلوبه ووقته، بما يضمن وصول الدعم المناسب إلى مستحقيه في الوقت المناسب (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩، ص.١).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المعايير تعد الأساس في أي تصميم تكنولوجي، ومن ثم اعتمد تصميم أنماط الدعم على كثير من المعايير التي تزيد من فعاليتها وكفاءتها، ومن هذه المعايير ما هو مرتبط بخصائص المتعلم وأساليب تعلمه، ومنها ما يرتبط بتصميم الشاشات والواجهة الرسومية، وأساليب التفاعل وتصميم أساليب التحكم والإبحار وأنماط المساعدة والتوجيه والإرشاد، وفي هذا الصدد يرى محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ص. ١٠٩) يجب توافر مجموعة من المؤشرات عند تصميم إستراتيجيات وأساليب المساعدة والتوجيه ومنها ما يلي:

- أن يشتمل البرنامج على مساعدات أساسية (إجبارية)، تتضمن تعليمات التشغيل والاستخدام.
- أن يشتمل البرنامج على مساعدات تلقائية تتضمن جملًا إرشادية وعبارات تذكرية، تظهر عند تعثر المتعلم.
- أن يشتمل البرنامج على مساعدات اختيارية (تحت الطلب) تقدم للمتعلم عندما يطلبها.
- أن تشتمل المساعدات على بعض التلميحات التي تساعد المتعلم في البحث عن المعلومات.
- أن تشتمل على بعض الصور والرسوم الخطية البسيطة.
- أن تقدم هذه المساعدات للمتعلمين في الوقت المناسب، وعند الحاجة إليها.
- أن تقدم المساعدة دون إيجاز مخل أو تطويل ممل.
- أن توضع في مكان ثابت وموحد في كل الشاشات والصفحات.

ويوصي "بيل" (2005) Beal بضرورة أن تكون معايير دعم الأداء تحت تحكم وسيطرة المتعلم، ويتم ذلك من خلال تصميم عدة مستويات متدرجة من نظم دعم الأداء تبدأ من أعلى مستوى من المساعدة إلى أدناه، بحيث ينخفض الدعم تدريجيًا كلما زادت قدرة المتعلم على التعلم بشكل مستقل معتمدًا على نفسه.

وتوصلت شاهيناز محمود أحمد (٢٠٠٩، ص. ٤٨) إلى مجموعة من الأسس التصميمية الواجب مراعاتها عند توظيف دعم الأداء في البرامج والمقررات التعليمية عبر الويب، ومنها ما يلي: وضوح الهدف من أساليب دعم الأداء، ومناسبتها لطبيعة

المهمة التعليمية، ووضوح تعليماتها، وسهولة استخدامها واستدعائها في البرنامج، مع ضرورة مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم، وتوافر دعم أداء معلوماتي وإجرائي.

وتوصلت زينب حسن السلامي ومحمد عطية خميس (٢٠٠٩، ص. ١٧) إلى بعض المواصفات التي يجب أن تصمم في ضوئها نظم وأنماط دعم الأداء، حيث يجب أن يراعى في أنماط وأساليب دعم الأداء أن:

- ترتبط بالأهداف التعليمية المطلوبة، وموجهة نحو تحقيق هذه الأهداف.
- تكون مرنة يستطيع المتعلم استدعاءها عند الحاجة وإخفاءها عندما تزداد قدراته ويتحسن أداؤه.
- تكون متاحة باستمرار.
- تسمح بانتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى.
- تتيح للمتعلم القدرة على بناء المعرفة وعرض أفكاره.
- تشجع المتعلم على التنظيم والتوجيه الذاتي والتفكير، من خلال جعله مسئولًا عن القيام بالأنشطة التعليمية.
- تساند أوجه المتعلم المختلفة، ولا تقتصر على مهمة واحدة.
- تشجع المتعلم على انتقاء المعرفة وإعادة تجميعها بشكل جديد.

ويرى "ياو" Yao (2010) أن معايير تصميم منظومة دعم الأداء في بيئة التعلم القائم على الويب تتمثل في: عدم تقديم الدعم طوال البرنامج، وعدم إتاحته بشكل مباشر أمام المتعلم دون الحاجة إليه، كما يجب ألا يقدم بمستوى زائد عن حاجة المتعلم حتى لا يتم تشتيت أفكاره وضياع وقته، كما يجب أن تتسم مستويات الدعم بالمرونة بحيث تسمح للمتعلم الاختيار من عدة مستويات.

كما أوصت نعيمة محمد رشوان (٢٠١٣) بضرورة الاهتمام بتصميم أنماط دعم بأشكال متنوعة، مع مراعاة بساطة التصميمات والبعد عن التعقيد، بالإضافة إلى ضرورة توظيف أنماط دعم الأداء وفقًا لمعايير تربوية هادفة لتحقيق نواتج تعلم متنوعة.

في ضوء ما سبق يتضح أنه إذا كان المطلوب من أنماط دعم الأداء أن تحقق وظيفتها والأهداف التي من أجلها وضعت، فلابد من مراعاة الأسس والمواصفات

والمبادئ المعايير السابق الإشارة إليها، وقد روعيت معظم هذه المعايير عند تصميم أنماط دعم الأداء الموجزة والتفصلية قيد البحث الحالي.

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي هدفت على تحديد إمكانات ومميزات دعم الأداء في مواقع الويب وبرامج الوسائط المتعددة، ويمكن تلخيصها في أنه يقدم مساعدات فردية للمتعلم تساعده في ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتعطي لها فرصة أكبر لتعلم المعارف والمهارات المطلوبة، وتساهم في تنظيم المعلومات الجديدة في صورة مثمرة له وتحفزه لكي يتعلم وتقلل من شعوره بالإجهاد والملل ومن وقته في البحث، كما أنها تؤدي إلى الإسراع في التعلم وتيسر عملية التعلم، وتسمح بتطوير وتنمية التعلم، كما تعد مدخلا للتعلم الفردي (طارق عبد السلام محمد، ومحمد عطية خميس، صلاح أمين عليوة ، ٢٠٠٨، ص. ١٢٨).

وقد أجرت شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦) دراسة استهدف الكشف عن أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية (المعاقين ذهنيًا)، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة ذات التوجيه التفصيلى على مجموعة التوجيه المتوسط، كما تفوقت مجموعة التوجيه التفصيلى (لغة مسموعة مميزة + لغة مكتوبة+ لغة مرسومة) على مجموعات التوجيه التفصيلى الأخرى وهي (لغة مسموعة– لغة مسموعة +لغة مرسومة– لغة مسموعة +لغة مكتوبة – لغة مسموعة +لغة مكتوبة +لغة مرسومة).

واستهدفت دراسة إسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨) الكشف عن أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى، وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـــــين كل من متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين (أساليب المساعدة والتوجيه التفصيلية والمختصرة) في متوسط درجات (بطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج ميكروسوفت، واختبارمهارات حل

المشكلات) لصالح المجموعة (التفصيلية)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو التعلم عبر الويب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطي درجات المجموعتين (التفصيلية) و(الضابطة) في متوسط درجات (بطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج ميكروسوفت، واختبارمهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو التعلم عبر الويب) لصالح المجموعة (التفصيلية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ين كل من متوسطي درجات المجموعتين (المختصرة) و(الضابطة) في متوسط درجات (اختبار حل المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو التعلم عبر الويب)، لصالح المجموعة (المختصرة)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطي درجات المجموعتين (التفصيلية) (والمختصرة) في متوسط درجات بطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج ميكروسوفت.

كما استهدفت دراسة شاهيناز محمود محمد وعبد اللطيف الصفي الجزار (٢٠٠٩) الكشف عن فاعلية سقالات التعلم ببرمجية التعلم القائم على الكمبيوتر لتنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس البرمجية باستخدام سقالات التعلم على المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس البرمجية دون سقالات التعلم في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية .

واستهدفت دراسة زينب حسن السلامي ومحمد عطية خميس (٢٠٠٩) تحديد قائمة معايير لتصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة ومؤشرات قياسها، وأسفرت النتائج عن التوصل إلى قائمة معايير تضم ٢٤ معياراً رئيساً ومؤشرات قياسها، وقد أوصى الباحثان بضرورة تطبيق هذه المعايير عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة وإجرا ء المزيد من المراجعات لهذه المعايير للتماشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة فى المجال.

وسعت دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠١١) إلى بحث أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم

على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استخدمت نمط الدعم الإلكتروني المتزامن في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم مقارنة ببقية المجموعات التي استخدمت الدعم الإلكتروني غير المتزامن والمدمج، وأوصى الباحث بضرورة التصميم المنظم لأساليب المساعدة والتوجيه في ضوء معايير الدعم الإلكتروني للتعلم الإلكتروني القائم على الويب.

كما استهدفت دراسة محمد حسن خلاف (٢٠١٣) الكشف عن أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم (مباشرة وغير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية وتعاونية) على التحصيل وتنمية مهارات تطوير موقع تعليمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدعم المباشر ومجموعة الدعم غير المباشر في التطبيق البعدي لـ (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة موقع تعليمي إلكتروني) لصالح مجموعة الدعم المباشر.
- وجود تفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم (مباشرة وغير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية وتعاونية) في (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة موقع تعليمي إلكتروني).

يتضح من الدراسات السابقة المرتبطة بأنماط دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه فاعليتها في تنمية متغيرات البحث المختلفة سواء أكانت تلك المتغيرات معرفية أم مهارية أم وجدانية، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تستند إلى أي نوع من دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه.

* * *

المحور الثاني: نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

يتطلب التعلم الإلكتروني وجود نظام لإدارة عمليتي التعليم والتعلم يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية، حيث تؤدي بيئة التعلم الإلكتروني ثلاث وظائف رئيسة، هي: تقديم التعلم، وإدارته، وتطوير مواده. وبناءً على اختلاف تلك الوظائف وتكاملها في الوقت نفسه فقد اختلفت الدراسات في تسمية تلك النظم، حيث سميت نظم تقديم المقررCourse Delivery Systems بناءًا على الوظيفة الأولى، وسميت نظم إدارة المقرر (Course Management Systems (CMS بناءًا على الوظيفة الثانية، وسميت أدوات تطوير المقرر Course Developing Tools بناءًا على الوظيفة الثالثة، والمسميات الثلاثة السابقة تقع جميعًا ضمن مسمى أشمل هو بيئة التعلم الإلكتروني (مصطفى جودت صالح، ٢٠٠٥، ص.٩١).

ويشير نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨، ص ص. ١٠٥ـ١٠٦) إلى أن نظم إدارة المقرر Course Management Systems (CMS) ظهرت في منتصف التسعينات، عندما ظهرت منظومة WebCT ومنظومة "بلاكبورد" ضمن النظم التي ظهرت في هذا المجال، وقبل ظهور هذه البرمجيات كانت هناك عوائق، مثل: ضرورة تعلم لغة للبرمجة على صفحات الإنترنت، بالإضافة للمهارات الخاصة بها، والوقت المستنفذ في التدريب عليها، وكانت هناك نسبة أقل من ٥ % من المعلمين قد استخدمت التعلم الإلكتروني في ممارساتهم، ومع الأدوات السهلة والبسيطة لنظم إدارة المقرر فإن أعضاء هيئة التدريس ممن ليست لديهم خبرات تكنولوجية عالية سوف يقبلون على استخدام التعلم الإلكتروني في تدريسهم.

وقد يشار إلى نظم إدارة المقررCMS بمصطلحات متنوعة مثل: نظم التعلم الإلكتروني E-Learning Systems، ومنصات التعلم الإلكتروني E-Learning Platforms، ونظم تقديم المقرر على الخط Online Courses Delivery Systems (Papastergiou, 2006, P. 598).

وأيًا كان المسمى الذي يطلق على تلك النظم فمن المهم لمصممي التعلم الإلكتروني معرفة وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني، والتي حددها بدر الهدى خان (٢٠٠٥، ص. ٢١٠) بما يلي: تسجيل وإعداد جداول المتعلمين في المقررات المباشرة على

الإنترنت وغير المباشرة، وحفظ ملفات بيانات المتعلمين، وطرح المقررات الإلكترونية، ومتابعة تقدّم المتعلم في المقرر، وإدارة التعلم الصفي، وتزويد إداريي التعلم بإمكانات إدارة مصادره، بما في ذلك المختبرات والفصول (إدارة المصادر)، ودعم تعاون المتعلمين، واستخدام بيانات الكفاءة الوظيفية لتعرّف مسارات التطوير المهني وتطوير الأداء (تحليل الثغرات المهارية)، ووضع أسئلة الامتحانات وإدارتها، وتقديم تقرير عن نتائج الأداء بالامتحانات، وتقديم الشهادات، والربط الداخلي بين الفصول الافتراضية، وأنظمة إدارة محتوى التعلم، والتطبيقات المؤسسية.

ويعرف محمد صالح الحربي (٢٠٠٦، ص ص. ٥٩– ٦٢) نظم إدارة التعلم الإلكتروني بأنها "حزم برامج متكاملة تشكل نظامًا لإدارة العملية التعليمية الإلكترونية، وتحقق التواصل بين أطراف المنظومة التربوية في أي وقت ومن أي مكان عبر الشبكة العالمية للمعلومات أو الشبكة المحلية بهدف تحسين عملية التعلم والتعلم"، وبذلك تعد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني حل إستراتيجي للتخطيط والتعلم وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك البث الحي online أو الفصول الافتراضية virtual classroom أو المقررات الموجهة من قبل المعلمين، وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يسهم في رفع مستوى التعلم.

وتعد نظم إدارة التعلم الإلكتروني الخمس التالية: Moodle، WebCT، ATutor، Top Class، Blackboard من أشهر النظم العامة لإدارة المقررات التعليمية الإلكترونية (نبيل جاد عزمي، ٢٠٠٨، ص. ٢٥٢)، وتتميز نظم إدارة المقررات بأنها تمكن مصممي المقررات الإلكترونية من نقل المقرر من نظام إدارة مقررات معين مثل WebCT إلى آخر مثل Moodle أو العكس؛ لأن مصممي المقررات الدراسية وفقًا لهذه النظم يلتزمون بالمعايير العالمية للتعلم الإلكتروني والتى من أبرزها معايير SCORM العالمية (أحمد صادق عبد المجيد، ٢٠٠٨، ص. ٣٠).

ويتطلب محتوى التعلم الإلكتروني إستراتيجيات ومعايير خاصة لإدارة جودته تختلف عن تلك التي يتطلبها محتوى التعليم التقليدي، كإستراتيجيات تفاعل

المتعلمين، وعناصر تقييم إدارة جودة مقررات التعلم الإلكتروني من المنظورين الإداري والبنائي، والتي تضعها هيئات ضمان الجودة والاعتماد (Lee, 2006, PP. 211,214).

تصنيف نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

توجد عديد من الحزم البرمجية المطورة تستخدم لإدارة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي يطلق عليها نظم إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS)، ويغلب استخدام مسمى "نظام إدارة المقررات" على الأنظمة التي تهدف للاستخدام الأكاديمي، في حين يطلق مسمى "أنظمة إدارة التعلم" على الأنظمة التي تستخدم من قبل المؤسسات التي تتولى تدريب منسوبيها، وأيًا كان المسمى فهي برمجيات تؤتمت إدارة نشاطات التعليم والتعلم، من حيث المقررات، والتفاعل، والتدريبات، والتمارين... إلخ، وتعد إحدى الحلول المهمة للتعلم الإلكتروني في الجامعات (سلطان بن هويدي المطيري، ٢٠١٠، ص. ١٩٩).

وتصنف نظم إدارة التعلم الإلكتروني وفقًا لنوع المصدر إلى ثلاثة أنواع: برمجيات تجارية (مغلقة المصدر)، وبرمجيات مطورة لجهات محددة (مغلقة المصدر)، وبرمجيات مجانية (مفتوحة المصدر)، أي يمكن الحصول عليها واستعمالها وتعديلها وتوزيعها، وفيما يلي استعراض لكل نوع من هذه البرمجيات (جميل إطميزي، ٢٠٠٧):

أ . **البرمجيات التجارية (مغلقة المصدر):** تسعى المؤسسات التجارية المنتجة للبرمجيات إلى تحقيق أكبر قدر من الربح المادي من البرمجيات التي تنتجها، من خلال إعطاء المستخدم الملفات التنفيذية للبرمجية والاحتفاظ لنفسها بشفرة المصدر لهذه البرمجيات، وهذا يعنى أن المستخدم قادر وبصورة جيدة على تشغيل البرمجية واستثمار قدراتها، غير أنه عاجز عن دراسة آلية عملها وتعديلها بما قد تتطلبه احتياجاته الخاصة. وتسمى هذه البرمجيات بالبرمجيات المغلقة Closed Software بمعنى أن المؤسسة المنتجة لهذه البرمجيات تحول دون حصول المستخدم على شفرة المصدر (الكود) وهذا يقف عقبة أمام المستخدم لتطوير البرمجية بما يتلاءم مع ظروفه واحتياجاته (أحمد صادق عبد المجيد، ٢٠٠٨، ص. ٢٦)، وبالتالي فإن البرمجيات التجارية مغلقة المصدر هي نظم يمكن استخدامها مقابل أجر لجهة الإنتاج، ومن أمثلتها: MGD, Harf, Learning Space, Top Class, Blackboard, WebCT.

ب- برمجيات مطورة لجهات محددة (مغلقة المصدر): وجدت بعض المؤسسات التعليمية أن النظم التجارية لا تلبي حاجتها في تقديم مقرراتها التعليمية، مما دعاها إلى تطوير منظومة خاصة بها لتقديم المقررات التعليمية. ومن أمثلة هذه النظم: POLIS ENT, NEEDS, ANDES, (مصطفى جودت صالح، ٢٠٠٥، ص ص.٦١، ٧٤).

ج- البرمجيات المجانية (مفتوحة المصدر): يشير مصطلح البرمجيات مفتوحة المصدر Open Course Ware (OCW) إلى البرمجيات التي تتيح كود مصدرها Source Code والتي يمكن تعديلها Modification بحرية وإعادة توزيعها Redistribution. ومن ثم فإن الطابع الأساسي لهذه البرمجيات هو أن كود المصدر لها مفتوح أمام العالم لأخذها وتعديلها وإعادة استخدامها. وتقوم فكرة الـ OCW على نشر مواد المقرر والتي قامت ببنائها الكلية (وأحيانًا أخرى الزملاء أو الطلاب) لدعم عمليتي التعليم والتعلم، ويقدم فرصًا للمعلمين للتعاون في تطوير خطط الدروس والمواد التعليمية الأخرى. كما يقدم فرصًا للطلاب للمشاركة في التعلم التعاوني مع الطلاب الآخرين (Carson, 2007, P. 23)، (Casserly, 2007, P. 17)، (أحمد صادق عبد المجيد، ٢٠٠٨، ص. ٥). ومن أمثلة هذا النوع من البرمجيات: Dokeos, Atutor, Moodle.

ولقد عرفت البرمجيات المفتوحة المصدر على أنها برمجيات توفر الحقوق والالتزامات التالية (عمرو حسن فتوح،١٤٣٠هـ، ص ص. ٨-١٣): لا أحد يمتلكها ولا تفرض رسوم Fess عند إعادة توزيعها، وإمكانية إتاحة كود مصدرها Availability Of The Source Code، وحرية إنتاج برمجيات مشتقة أو معدلة من البرنامج الأصلي Original Version، وعدم التمييز بين الأشخاص والجماعات في الترخيص، والترخيص يجب أن يطبق علي كل البرنامج وكل مكوناته، والترخيص يجب ألا يقيد البرامج الأخرى سواء المفتوحة المصدر أو المغلقة معًا، وكل الحقوق المحفوظة يجب أن تطبق على / مع النسخ المعاد إنتاجها، وربما يحتاج تعديل النسخ و توزيعها على هيئة نسخة أصلية أن تُرفق معها ملفات التعديل.

وفي إطار الاهتمام باستخدام نظم إدارة التعلم بمختلف أنواعها سواء أكانت منظومة Blackboard أم Moodle أم WebCT، فقد أجريت عديد من البحوث والدراسات لاستكشاف جدوى استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في المدارس والجامعات،

ومن ثم تبنيها من عدمه في عمليتي التعليم والتعلم، حيث استهدفت دراسة همام علي النباهين (٢٠٠٥) التعرف على أثر منظومة WebCT على تحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه والاحتفاظ به، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والاتجاه نحو الوسائل والتكنولوجيا في التعليم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة تحليلية أجراها "بابا ستيرجيو" Papastergiou (2006, PP. 600-604) على عددٍ من الدراسات التي أجريت على نظم إدارة المقررات CMS في مؤسسات التعليم العالي أشارت نتائج التحليل إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون مزايا نظم إدارة التعلم عبر الإنترنت، غير أنهم في حاجة إلى دعم أثناء استخدامهم لتلك النظم، وأن الطلاب راضون عن هذه التجربة، حيث كانت اتجاهاتهم موجبة نحو التعلم القائم على استخدام الـ CMS باعتبارها فعالة. وأنه باستخدامها تحسن تعلمهم وتحصيلهم للجانب المعرفي وتحسنت أيضًا مهاراتهم في تكنولوجيا المعلومات.

وأوضحت الدراسة التي أجراها أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٨) أن المزايا المتوفرة في برنامج "مودل" ساعدت فى سهولة تعامل الطلاب مع البرنامج، مما نتج عنه تكوين اتجاه إيجابي نحو استخدام برامج التعلم الإلكتروني فى مواقف التعليم والتعلم. وعلى ضوء ذلك أوصى بضرورة التركيز على برنامج " مودل " Moodle لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

وفي دراسة أجرتها وجيهة ثابت العاني (٢٠٠٨) أوضحت النتائج أن قلة معرفة الطلاب بمنظومة "مودل"، وعدم توفر مرشد تكنولوجي يوجههم إلى استخدام هذه المنظومة على الشبكة كان من المعوقات التي واجهتهم عند التعلم الإلكتروني باستخدام منظومة "مودل" ولذلك فقد أوصت بضرورة العمل على رفع مستوى مهارات الطلاب للتعامل مع منظومة "مودل" أو أي برامج تعليمية إلكترونية أخرى من خلال عقد سلسلة من ورش عمل تعليمية وتكنولوجية لهم، مع توفير مساعدين فنيين لهم الكفاية اللازمة للعمل كمرشدين في حل المشكلات التي تواجه الطلاب الذين يدرسون مقررات بطريقة إلكترونية.

وفي مشروع لبناء ٢٠ مقررًا فعالًا عبر الإنترنت للمدرسة العليا في منطقة مدنية بآريزونا، استهدف المشروع تحديد المعوقات المحتملة التي يمكن أن يقابلها المعلمون للتصميم والتطوير الفعال لهذه المقررات الإلكترونية، أوضحت النتائج أن عديدًا من المعلمين كانوا يفتقرون إلى الخبرة والمعرفة اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني باستخدام منظومة Web CT، وأن المعلمين كانوا خبراء في مجال المحتوى غير أنهم كانوا في حاجة للتدريب في مجال الوسائط المتعددة والمقررات الإلكترونية، وأن يتضمن هذا التدريب أمثلة فعالة وأخرى غير فعالة للتصميم عبر الإنترنت لاستخدامها كمرجع للمعلمين (Hancock et al., 2009, PP. 328-330).

كما أسفرت نتائج دراسة محمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩) عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كل من تحصيل الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة Moodle لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها، واتفقت هذه النتائج مع دراسة محمد إسماعيل عاشور (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية – التي استخدمت منظومة Moodle – قبل وبعد التجربة للتحصيل المعرفي وللمهارات الأدائية للتصميم ثلاثي الأبعاد لصالح التطبيق البعدي.

كما أوصى سلطان بن هويدي المطيري (٢٠١٠) في دراسة أكدت نتائجها فعالية استخدام برنامجي مودل وجسور لإدارة المقررات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في مقرر إنتاج البرمجيات التعليمية واتجاهاتهم نحوها بضرورة توفير التدريب الكافي للطلاب على نظم إدارة التعلم الإلكتروني بشكل عام، كما يجب تشجيع استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العالي من خلال إقامة ورش عمل وندوات لأعضاء هيئة التدريس حول هذه النظم، مع ضرورة توفير التدريب المناسب على استخدام هذه الأنظمة.

واستهدفت دراسة محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١١ب) التعرف على مستوى إلمام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأزهر بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات، واحتياجاتهم من تلك الأنظمة، ثم تقديم برنامج تدريبي لهم في ضوء

احتياجـــاتهم التدريبية، وقد كـــشفت الدراسـة أن إلمام أعضا ء هيئة التدريس بمهارات بيئة التعلم عبر الشبكات كانت ضئيلة جدًا وحاجتهم للتدريب على تلك النظم.

كمـا سـعت دراسـة سـلوى الـسعيد أحمـد (٢٠١١) إلـى رصـد وتقيـيم فاعليـة الـتعلم الإلكتروني فـي تـدريس بعـض مقـررات برنـامج المكتبـات والمعلومـات بكليـة الآداب والعلـوم الاجتماعيـة بجامعـة الـسلطان قـابوس مـن خـلال اسـتخدام منظومـة moodle، وانتهـت الدراسـة إلـى أن: منظومـة moodle تنطـوي علـى كثيـر مـن المرونـة فـى التطبيـق وكثير من الأدوات والخواص التى تساعد فى إنشاء وإدارة المقررات الإلكترونية، وأشـار أعضاء هيئة التدريس إلى بعض الجوانب الإيجابيـة تمثلت فـى تطوير أسـلوب التـدريس، وزيادة التفاعل والتعامل الرقمي مع المعلومات، وإضافة بعض الجوانب العملية المهنية للمادة العلمية من خلال بعض الأنشطة الافتراضية مما يساعد على التنمية المهنية.

استهدفت دراسة نبيل السيد محمد (٢٠١١) الكشف عن فاعلية مقرر إلكتروني فـي تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم على اسـتخدام منظومة moodle بكليـة التربيـة جامعـة بنهـا وأثـره علـى الدافعيـة للإنجـاز والتحـصيل، وأظهـرت النتائج زيادة معدلات التحصيل جاءت نتيجـة لزيادة دافعية طلاب المجموعـة التجريبية للتعلم عن الطلاب بالمجموعة الضابطة.

استهدفت دراسة سـهير حمـدي فـرج (٢٠١٢) تطوير مقـرر إلكتروني لتنميـة مفـاهيم تكنولوجيـا الـتعلم الإلكترونـي لـدى الطـلاب المعلمـين بكليـة التربيـة وإدارتـه مـن خـلال منظومـة Moodle ثـم قيـاس فاعليتـه فـي تحـصيل الطـلاب المعلمـين واتجاهـاتهم نحـو المقـرر، وقـد دلـت نتـائج الدراسـة علـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مقرر تكنولوجيا التعليم لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية نظم إدارة التعلم في تنمية التحصيل، مثل دراسـة كـل مـن: همـام علـي النبـاهين (٢٠٠٥)، "بابـا سـتيرجيو" Papastergiou (2006)، ومحمد إسماعيل عاشور (٢٠٠٩)، ومحمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي

(٢٠٠٩)، وسلطان بن هويدي المطيري (٢٠١٠)، ونبيل السيد محمد (٢٠١١)، وسهير حمدي فرج (٢٠١٢).

- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية نظم إدارة التعلم في تنمية بعض المهارات، مثل دراسة كل من: "بابا ستيرجيو" Papastergiou (2006)، ومحمد إسماعيل عاشور (٢٠٠٩)، ومحمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩).
- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية نظم إدارة التعلم في تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها والاستمتاع بالتعلم، مثل دراسة كل من: همام علي النباهين (٢٠٠٥)، "بابا ستيرجيو" Papastergiou (2006)، أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٨)، ومحمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩)، وسهير حمدي فرج (٢٠١٢).
- أكدت بعض الدراسات بضرورة إقامة دورات تدريبية لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وأعضاء هيئة التدريس على نظم إدارة التعلم لتحقيق تعلم عالي المستوى، مثل دراسة كل من: أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٨)، وجيهة ثابت العاني (٢٠٠٨)، سلطان بن هويدي المطيري (٢٠١٠).

* * *

المحور الثالث: منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

تعد منظومة "بلاكبورد" إحدى نظم إدارة التعلم الإلكتروني التجارية، وهي من إنتاج مؤسسة Blackboard للخدمات التعليمية على الخط المباشر بواشنطن، وقد صممت على أسس تعليمية لتساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، وتستخدم بشكل شخصي على مستوى الفرد، ويمكن أن تخدم جامعة لأعداد كبيرة من الطلاب، وهي منظومة تقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة، مع تقديم دعم لصيغ ملفات Wordوملفات PDF للنشر الإلكتروني، كما تقدم نظامًا فعالًا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم (مصطفى جودت صالح، ٢٠٠٥، ص. ٦٥).

وتمتاز منظومة "بلاكبورد" بعدد من المميزات أهمها ما يلي (محمد عبد الهادي بدوي، ٢٠١١أ، ص. ٣٩): إتاحة منتدى تناقش فيه الموضوعات التعليمية بشكل عام، وتسليم المعلم للواجبات بدلًا من إرسالها بالبريد الإلكتروني، ووجود غرف للحوار المباشر، وتمكين المعلم من التواصل مع المتعلمين، وإمكانية البحث في الموضوعات ذات الصلة بالمحتوى وسبق دراستها، وتكوين مجموعات من قبل المعلم حسب المهام والمستوى التعليمي، وإنشاء اختبارات ذاتية للمتعلمين إما بتحديد وقت أو بدون تحديد للوقت، وإمكانية إنشاء المتعلم صفحات إنترنت شخصية، وتوفر عدد كبير من الأدوات الخاصة بالمشرف، ومنها الدخول للنظام ومتابعة المتعلم في كل مكان من بداية دخوله على النظام وحتى خروجه منه في كل مرة يدخل وحتى زمن مكوثه فيه، وإمكانية تدوين ملاحظات خاصة حول كل متدرب في مكان خاص، وإنشاء حساب خاص بالمعلم لإنشاء مقرر إلكتروني، وتحديد إعدادات المقرر من حيث الشكل والعنوان وزمن البدء، وتنظيم المقرر على هيئة مجموعة من موضوعات يمكن تغطيتها دون ترتيب معين وفقًا لسرعة المتعلم.

ويذكر مصطفى جودت صالح (٢٠٠٥، ص ص. ٦٦– ٦٩) أن منظومة "بلاكبورد" يمكن أن تقدم ثلاث وظائف رئيسة، هي:

أ- **توفير أدوات تفاعل المتعلم**: ويقصد بها الأدوات التي يتفاعل معها المتعلم أثناء دراسته، وتتمثل تلك الأدوات في الإعلانات، والتقويم الزمني، والمهام، والتقديرات، ودليل المستخدمين، ودفتر العناوين.

ب- **عرض المحتوى**: وهي تعد الوظيفة الأساسية في منظومة "بلاكبورد"، والتي تتم من خلال خيار (محتوى المقرر Course Content)، حيث يتم استعراض المحتوى بعدة طرق أهمها عرض: المعلومات النصية مصحوبة بالصور والرسوم المتحركة والعناصر الأخرى، والوثائق والملفات الدراسية، والكتب والمراجع، والروابط المهمة ذات الصلة بالمقرر.

ج- **الاتصال**: حيث تتيح منظومة "بلاكبورد" ثلاث طرق لتواصل المتعلمين فيما بينهم وبين معلمهم من خلال : إرسال واستقبال الرسائل البريدية، ولوحات النقاش، والفصول الافتراضية.

ويتطلب نجاح تلك النظم ومنها منظومة "بلاكبورد" في تحقيق أهدافها عضو هيئة تدريس متدرب بشكل جيد على كيفية استخدامها وإداراتها، وتأكيداً على ذلك ذكر جمال مصطفى الشرقاوي (٢٠٠٥، ص. ٢٢٩) أن من العقبات التي تواجه مجال التعلم الإلكتروني مشكلة إعداد وتدريب المعلمين على مهارات التعلم الإلكتروني، كما أشار كل من سلامة عبد العظيم وأشواق عبد الجليل (٢٠٠٨، ص ص. ٤٥٦-٤٥٧) إلى أن من المتطلبات الواجب توافرها في المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني هو عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على التفاعل مع منظومة التعلم الإلكتروني، وأوصت الدراسة بضرورة عمل برامج تدريبية للمعلمين بحيث يتقنوا استخدام برامج إدارة المقررات التعليمية لتصميم المقررات التي يدرسونها.

ويذكر "تينج و ألين" Teng and Allen (2005) أن هناك أدلة على أن المعلمين الجدد لا يفتقرون إلى المهارات التكنولوجية فحسب، بل يفتقرون أيضاإلى الثقة اللازمة لتحفيزهم على توسيع قدراتهم التكنولوجية، وأن التدريب على منظومة إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" يساعد المعلمين قبل الخدمة لكسب الثقة في دمج التكنولوجيا في التعليم في المستقبل، وبالإضافة إلى ذلك يعتقد المعلمون أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" بالطبع يساعد على تعلم الطلاب.

وفـي دراسـة اسـتهدفت التعـرف علـى الأنمـاط التـي توضـح كيـف يـستخدم بهـا المعلمون منظومة "بلاكبورد"، أشارت النتائج إلى أن المعلمين صنفوا في ثلاثة أنماط كما يلي (West, Waddoups & Graham, 2007, PP. 1,22-23):

- **النمط الأول:** معلمون تبنوا المنظومة، واستخدموها بشكل كبير؛ نظرًا لوجود مساعدي التدريس Teaching Assistants (TAs)، والطلاب والزملاء، وهؤلاء المساعدون أرشدوا المعلمين عن كيفية استخدام الأداة، ولعبوا دورًا مهمًا في نجاح تجريب المنظومة.
- **النمط الثاني:** معلمون اقتصر استخدامهم للمنظومة على بعض الخصائص فقط؛ نظرًا لأن هؤلاء المعلمين قد لا تكون لديهم تجربة مع المنظومة لفترة كافية لتبنيها بشكل كامل.
- **النمط الثالث:** معلمون توقفوا عن استخدام المنظومة ، وفكروا بجدية في خيارات بديلة؛ نظرًا لضغط الطلاب والذي قاد هؤلاء المعلمين إلى رفض استخدام المنظومة بشكل كامل، بدلًا من اقتصار استخدامهم فقط على بعض الخصائص؛ لأنهم وجدوا أنهم إذا اهتموا فقط باستخدام بعض خصائص الأداة، سيشعرون بالضغط من الطلاب الذين يستخدمون خصائص أخرى لا يريدون هم استخدامها.

كما استهدفت دراسة محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠) بحث فاعلية تدريس وحدة مقترحة باستخدام التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج ادارة المحتوي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي من كليـــة التربية جامعة الملك خالد بكليات التربية واتجاهاتهم نحـــوه، وذلك من خلال تطبيق وحدة مقترحة باستخدام منظومة "بلاكبورد"، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب الدبلوم التربوي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة أدا ء مهارات استخدام منظومة "بلاكبورد" واختبار أنماط التفضيل المعرفي ومقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدف دراسة ياسر سيد مزروع (٢٠١١) الكشف عن أثر تفعيل منظومة "بلاكبورد" على تحصيل طلاب (المستوى الداعم لمقرر اقتصاد ٢)، وأشارت النتائج إلى أن

التعلم الإلكتروني من خلال منظومة "بلاكبورد" كان لها تأثير إيجابي في التحصيل لدى الطلاب، وأوصى الباحث بضرورة تقويم منظومة "بلاكبورد"، وإجراء مزيد من الدراسات حول اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني ومدى تبنيهم له.

كما استهدفت دراسة عبد المهدي علي الجراح (٢٠١١) الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية نحو استخدام منظومة "بلاكبورد" في تعلمهم، وقد دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام منظومة "بلاكبورد" في تعلمهم، وأوصى الباحث بضرورة تبني مثل تلك المنظومة أو تطوير منظومة مشابهة محليا تساعد في إدارة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي في الأردن.

واستهدفت دراسة عثمان إبراهيم السلوم ومصطفى أمين رضوان (٢٠١١) إنشاء قالب يسهل رفع المقررات الإلكترونية التفاعلية على منظومة "بلاكبورد" بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تصميم قالبين، وأسفرت النتائج عن استقرار أعضاء هيئة التدريس على أحد القوالب الذي يتسم بالسهولة (لعدم احتواءه على ملفات سكورم) عن القالب الآخر (الذي يتطلب معه حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى تدريبات متقدمة لتحويل مقرراتهم إلى ملفات سكورم)، لبدء تعميمه على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الفصل الدراسي القادم، كما أوصى الباحثان بضرورة إقامة برامج تدريبية لنظم إدارة التعلم الإلكتروني تتناول توظيف أدواتها بطريقة فعالة.

استهدفت دراسة فوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١) التعرف على أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام منظومة "بلاكبورد" على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في مهارات تصميم وتنفيذ الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم المدمج باستخدام منظومة "بلاكبورد"، كما أوصت الباحثة بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وتبني نمط التعلم

الذاتي باستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس بالكليات والجامعات ودمجه مع أنماط التعلم الأخرى، وضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم أثناء الخدمة على الأساليب العلمية للتصميم التعليمي وأساليب دمج التقنية بالتعليم.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في تنمية التحصيل، مثل دراسة كل من: محمدعبد الهادي بدوي (٢٠١٠)، وياسر سيد مزروع (٢٠١١).
- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في تنمية بعض المهارات، مثل دراسة كل من: محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠)، وفوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١).
- أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها والاستمتاع بالتعلم، مثل دراسة كل من: محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠)، وعبد المهدي علي الجراح (٢٠١١).
- أكدت بعض الدراسات بضرورة إقامة دورات تدريبية لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وأعضاء هيئة التدريس على منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" لتحقيق تعلم عالي المستوى، مثل دراسة كل من: سلامة عبد العظيم وأشواق عبد الجليل (٢٠٠٨)، وياسر سيد مزروع (٢٠١١)، وعبد المهدي علي الجراح (٢٠١١)، عثمان إبراهيم السلوم ومصطفى أمين رضوان (٢٠١١)، وفوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١).
- أكدت بعض الدراسات أن المعلمين الذين تبنوا منظومة "بلاكبورد" واستخدموها بشكل كبير؛ نظرًا لوجود مساعدي التدريس، حيث إن أرشد المساعدون المعلمين عن كيفية استخدام الأداة، ولعبوا دورًا مهمًا في نجاح تجريب المنظومة، مثل دراسة (West, Waddoups & Graham, 2007).

* * *

المحور الرابع: مهارات التقويم الإلكتروني:

لقد نال التقويم في مجال تكنولوجيا التعليم اهتمامًا كبيرًا، ومع ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في التعليم في الفترة الأخيرة، مثل الإنترنت والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والتعلم الإلكتروني، ويتكون نظام إدارة التعلم الإلكتروني كما يذكر أحمد محمد سالم (٢٠٠٤، ص. ٣٠٢) مما يلي: القبول والتسجيل، والمقررات الحاسوبية، والفصول الافتراضية / التعلم المباشر، والاختبارات الإلكترونية، والواجبات الإلكترونية، ومنتديات النقاش التعليمية، والبريد الإلكتروني، والمتابعة الإلكترونية، ويضيف كل من عبد الله الموسي وأحمد المبارك (٢٠٠٥)، ومحمد صالح الحربي (٢٠٠٦، ص ص. ٥٩– ٦٢) المكونات التالية: الجداول الدراسية، وسجلات الحضور والغياب، وإدارة تقديم وعرض المحتوى على الطلاب، وخدمات أولياء الأمور، ومعلومات عن الإداريين والمعلمين، وإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات.

يتضح مما سبق أن من المكونات الرئيسة لنظم إدارة التعلم الإلكتروني بعض العناصر المخصصة التي تستخدم في التقويم الإلكتروني مثل: الاختبارات الإلكترونية، والواجبات الإلكترونية، ومنتديات النقاش التعليمية، والمتابعة الإلكترونية، وسجلات الحضور والغياب، وإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات.

مفهوم التقويم الإلكتروني:

يمثل التقويم أحد العناصر المهمة المكونة لمنظومة المنهج، ولقد تعددت تعريفاته، فقد يعني إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكات أو معايير معينة (إسماعيل محمد حسن، ٢٠٠٩، ص. ١٨)، أو هو عملية يتم من خلالها إعطاء قيمة محددة لشيء ما، وتعرف الرابطة الأمريكية للتعليم العام (AAHE) التقييم على أنه " عملية مستمرة تهدف إلى قياس فهم وتحسين تعلم الطلاب" وقد تركزت توصيات "لجنة التعليم عبر الإنترنت " في الولايات المتحدة الأمريكية في تقرير قدمته للرئيس والكونجرس حول مادة وشكل تقييم التعليم عبر الإنترنت، حيث إنه مع انتشار التعلم الإلكتروني، فإن تأثيره على التقييم سيكون عظيمًا، ولابد أن يواكب التقييم هذا الانتشار (سالي وديع صبحي، ٢٠٠٥، ص ص. ٢١٨، ٢١٩).

ويعرف الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩، ص. ٣٩٣) التقويم الإلكتروني بأنه "عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي".

فوائد التقويم الإلكتروني:

إن استخدام التكنولوجيا لقياس أداء المتعلمين يحسن من تعلمهم كما يمكن صانعي السياسات والمعلمين من المراجعة السريعة والاستفادة منها في تحسين التدريس داخل الفصل، بالإضافة إلى أن تلك التقنية يمكن أن تساعد في دمج التعليم والتقييم داخل هوية المجتمع، كما أن استخدام التقويم الإلكتروني يسمح للمربين بتحقيق التكامل بين التقييم والتدريس لإنتاج أدوات تعليم قوية (سالي وديع صبحي، ٢٠٠٥، ص. ٢١٩).

ويعد التقويم الإلكتروني من التطبيقات المهمة لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني؛ لأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلابهم بطرق وأساليب متعددة مثل: الاختبارات التحصيلية، والمشروعات، والمهام المتنوعة، ويساعدهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، والنقد، والتفكير فيما يقدم إليهم، كما ينمي لديهم مهارات استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعلمهم الذاتي المستمر، ويمكن تحديد فوائد التقويم الإلكتروني فيما يلي (السيد عبد المولى أبو خطوة، ٢٠١٣أ):

- تنوع أساليب التقويم، مثل: الاختبارات الموضوعية، والمهام والمشروعات، والاستبانات، والمنتديات.
- توفير وقت وجهد عضو هيئة التدريس خاصة في ظل وجود الأعداد الكبيرة من الطلبة؛ حيث إن الاختبارات تصحح إلكترونيا وتعلن النتيجة للطلبة، كما أنه يمكن إنشاء بنك من الأسئلة التي يمكن استخدامها في إعداد اختبارات متكافئة تستخدم عدداً كبيراً من المرات.

- يتصف بالمرونة؛ حيث يمكن للطلبة تنفيذ المهام وإرسالها إلى المعلم إلكترونيا من أي مكان.
- إمكانية تنفيذ التقويم بصورة منظمة ومتكاملة، والسماح للمعلم بإعداد مفردات التقويم الإلكتروني، ووضع ضوابطه، وشروطه، وتوقيتاته.
- يوفر قاعدة بيانات لمفردات التقويم الإلكتروني، واستجابات الطلبة، والدرجة التي حصلوا عليها، ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات، وإعلانها إلكترونيا.

وقد أجريت عدة دراسات استهدفت التعرف على أهمية التقويم الإلكتروني وفوائده، حيث أكدت دراسة "مهنا" Muhanna (2009) أن التقويم الإلكتروني يؤدى إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلبة يفضلون التقويم الإلكتروني؛ لأنه يوفر الوقت و الجهد المبذولين، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون هذا النوع من التقويم.

كما استهدفت دراسة السيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠١٣أ) تصميم وإنتاج برنامج مقترح للتدريب عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية، وقياس أثره في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام موودل والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أوصى الباحث بضرورة وضع سياسات تتبنى التقويم الإلكتروني في التعليم العالي؛ لما له من مزايا عديدة للعملية التعليمية، مع ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماطه، وتطوير المقررات الدراسية بما يناسب ذلك، بالإضافة إلى ضرورة تبني الجامعات العربية خطة إستراتيجية واضحة المعالم؛ لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بنظام التدريب عن بعد، ذات ثلاثة مستويات قصيرة المدى، ومتوسطة المدى، وبعيدة المدى.

يتضح مما سبق أهمية التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية لأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلابهم بطرق وأساليب متعددة، لما يتميز به من خصائص متعددة، فضلًا عن أنه يحقق نتائج أفضل مقارنة بتقويم الورقة والقلم (التقويم التقليدي)، وهو نمط تقويم مفضل من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وفقًا لما أثبتته نتائج الدراسات المختلفة.

أشكال التقويم الإلكتروني:

هناك أربعة أشكال من التقويم يمكن استخدامها لتقويم فعالية التعلم الإلكتروني، وهي كما يلي (الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠٩، ص ص. ٣٩٧– ٤٠٢):

أ- **التقويم القبلي** Pre.Evaluation: يهدف التقويم الإلكتروني القبلي إلى تحديد المستوى الأولي للطلاب باستخدام الأدوات الإلكترونية تمهيداً لإصدار حكم على مدى قدرة كل منهم على البدء في دراسة مجال محدد أو توزيع الطلاب في مستويات مختلفة وفق قدراتهم .

ب- **التقويم البنائي (التكويني)** Formative Evaluation: يطلق عليه أحيانا التقويم الإلكتروني المستمر وهو تقويم مستمر على مدار عملية التعليم بالمواقف التعليمية الإلكترونية ،ولكونه يحدث أثناء البناء أو التكوين التعليمي بهدف تحسين جوانب التعلم الثلاث لذا فإن بذل الجهد فيه تظهر نتائجه مباشرة ويؤدي إلى تحسين العملية التعليمية كاملة، ويتم هذا النوع من التقويم من خلال استخدام عضو هيئة التدريس الأساليب التالي: الاختبارات القصيرة، وسؤال الطلاب عما تعلموه في تفاعلهم في المقرر الإلكتروني، والمناقشة الإلكترونية، وملاحظة أداء الطلاب إلكترونيًا، ومتابعة الواجبات المنزلية ونشرها إلكترونياً، والنصائح والتوجيهات من بعد، والتدعيم التعليمي الإلكتروني من بعد.

ج- **التقويم التشخيصي** Evaluation Diagnostic: يهدف التقويم الإلكتروني التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب إلكترونيا ، وتحدد أكثر المواقف التعليمية مناسبة للطالب في ضوء خصائصه التعليمية الحالية كما يساعدنا على معرفة مدى مناسبة تسجيل الطالب في صف دراسي ما.

د- **التقويم النهائي** Summative Evaluation: يتم هذا النوع من التقويم في نهاية برامج التعلم الالكتروني، حيث يكون الطالب قد أتم متطلباته التعليمية في الوقت المحدد لاتمامها ، والتقويم النهائي الالكتروني هو الذ يحدد درجة تحقيق الطالب للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما ، كما يهدف التقويم النهائي إلى مساعدة عضو هيئة التدريس على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل الطالب لأهداف التدريس من خلال تقويم المتغرات التي تحدث في سلوكه في ضوء أهداف التدريس.

بالنظر إلى أشكال التقويم التي يمكن استخدامها لتقويم فعالية التعلم الإلكتروني نجد أنها لا تختلف كثيرًا عن أشكال التقويم في البرامج التقليدية بل تكاد تكون هي نفسها، والاختلاف الوحيد بينهما هو بيئة التعلم، وثم ثم اختلاف خصائص كل منها، الأمر الذي يتطلب معه استخدام تلك الأشكال في إطار متكامل.

أساليب التقويم الإلكتروني:

يحدد "لي" وآخرون (Lee et al.(2006, PP. 13- 33 طرقًا وأساليبًا مختلفة تستخدم في التقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها، وهي: لوحات المناقشة، والأنشطة التطبيقية للتعلم، والأوراق البحثية، والقياس الذاتي (مواقع الويب الشخصية، والمجلات، والمقالات) والاختبارات البنائية والنهائية (الاختبارات الكمبيوترية)، والمشروعات / التدريب العملي، ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتعلم الجماعي، والاختبارات النهائية.

ويرى حمدي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٨، ص ص. ١٠٦– ١١٧) أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني من خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية: الامتحانات القصيرة Short Quizzes، والامتحانات المقالية Essay، وملفات الإنجاز E-Portfolios أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية، وتقويم الأداء Performance Evaluation، والمقابلات الشخصية Interviews، واليوميات Journal، وأوراق العمل Paper Work، والتأملات الذاتية Paper Reflective، وعدد مرات المشاركةFigures Participation Learner ، وتقييم الزملاء Assessment Peer، والتقييم الذاتيLearner Self-assessment.

يتضح مما سبق تنوع أساليب التقويم الإلكتروني وتعددها بما يحقق مفهوم التقويم الشامل، وهو ما تعجز عن تقديمه أنظمة التعليم التقليدي المحدودة بزمان ومكان محدد، وقصور في الإمكانات، الأمر الذي يتطلب معه تطوير مهارات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للإلمام بتلك الأساليب وتطويعها وتطبيقها في مقرراتهم الدراسية.

الواجبات الإلكترونية:

تعد الواجبات الإلكترونية إحدى أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"، حيث يستطيع عضو هيئة التدريس إرسال الواجبات في شكل ملفات

بهيئات متعددة عبر المنظومة مع تحديد موعد نهاية التسليم، بحيث لا يسمح بالتسليم بعده ويمكن للطالب تحميل إجابته على المنظومة التي تقدم تقريرًا بالواجبات المسلمة شاملًا التاريخ والوقت، ومن ثم يقوم عضو هيئة التدريس بتقييمها، وكتابة التعليقات عليها، ومن الواجبات التي يمكن أن يكلف بها الطلبة ما يلي: حل تمارين مرتبطة بموضوع معين، أو كتابة بحث عن معلومة ما، أو كتابة مقالة في موضوع مرتبط بالمقرر الدراسي ونشره عبر الإنترنت، أو كتابة تقرير عن زيارة أو تجوال افتراضي عبر الإنترنت، أو إنجاز مشروع فردي أو تشاركي، أو إعداد عرض تقديمي عن موضوع ما (أحمد سالم محمد، ٢٠٠٤، ص. ٣٠٤).

المتابعة الإلكترونية:

تعد المتابعة الإلكترونية إحدى أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"، حيث يمكن من خلالها التعرف على المهام التالية (أحمد سالم محمد، ٢٠٠٤، ص ص. ٣٠٥، ٣٠٦):

- معلومات عن سلوك التعلم لدى الطالب وطريقة سيره في الدروس.
- معلومات عن الصفحات والدروس التي زارها.
- وضع الطالب عند المكان الذي وقف عنده في الزيارة السابقة.
- تقديم اختبارات التشخيص وتحديد مستوى الطالب ثم وضعه في المستوى المناسب له.
- معلومات عن عدد الدروس المنجزة ووقت إنجازها مقارنة بمعايير محددة سابقا.
- معرفة عدد المقررات التي أنهاها الطالب ومعدله الفصلي والتراكمي والمقررات المتبقية للتخرج.
- إطلاع الطالب على درجاته وواجباته من صفحته الخاصة.
- معرفة الطلاب الداخلين على النظام / المقرر في لحظة معينة.
- يمكن للمعلم وضع ملاحظاته على مستوى الطالب.

الاختبارات الإلكترونية Electronic Tests:

تعرفها سالي وديع صبحي (٢٠٠٥، ص.٢٢١) على أنها العملية التعليمية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب من بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية،

في حين يعرفها الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩، ص. ٤١٠) بأنها عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونيا باستخدام البرمجيات تزامنيا بالاتصال المباشر بالانترنت أو غير تزامنيا في القاعة الدراسية الالكترونية.

ويرى بعض المتخصصين أن التحسينات الجذرية التي تطول التقويم الإلكتروني يكون نتيجة التقدم في ثلاثة ميادين، هي التكنولوجيا، والقياس، والعلوم المعرفية، غير أن التقدم التكنولوجي أكثرها أهمية؛ ذلك أن محور هذا التقدم هو الإنترنت والذي يقدم بدوره للاختبارات الخصائص التالية (سالي وديع صبحي ، ٢٠٠٥، ص ص. ٢٢٢ – ٢٢٦):

- **التفاعلية**: وتعني تقديم مهمة للمتعلم وإمكانية الرد السريع على أفعاله، أي أنها مفهوم يشير إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلم وما يعرضه الكمبيوتر، ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على التحكم فيما يعرض عليه، وضبطه والتحكم في تسلسله وتتابعه والخيارات المتاحة من حيث القدرة على اختيارها والتجول فيما بينها.
- **التفاعل المتزامن مع طلاب متنوعين**: أي يمكن تحقيق تفاعلات مختلفة مع طلاب متنوعين في نفس الوقت، وهاتين الخاصيتين (التفاعلية، والتفاعل المتزامن) يشكلان التقييم الفردي.
- **تعدد الوسائل واتساعها**: حيث يمكن عرض مفرداته بوسائل متعددة (صوت، صورة، رسوم، فيديو...).
- **استخدام الشبكات**: أي ربط عناصر المنظومة فيما بينها، وهو ما سيرفع كفاءة عملية الاختبار بدرجة كبيرة.
- **التنميط**: ويعني أن الشبكة ستسير وفقًا لمجموعة من القواعد الموحدة التي يسير عليها المشاركون.
- **المرونة وتوفير الوقت**: وتتحقق المرونة من خلال عمل الاختبار وتعديله وإعادة استخدامه حسب الحاجة، كما يمكن توزيع الاختبارات والحصول على الإجابات عن طريق الإنترنت وبذلك يتحقق توفير الوقت.
- **الحد من وقت التغذية الراجعة**: حيث بمجرد انتهاء الطالب من الاستجابة للاختبار تظهر فوريًا النتيجة.

- **الحد من الموارد المطلوبة**: حيث يتم تصحيح الاختبارات والواجبات إلكترونيًا ومن ثم لا داعي لوجود العنصر البشري، والاكتفاء بالبرمجيات التي تقلل من زمن المعلجة والتصحيح.
- **الاحتفاظ بالسجلات**: حيث يتم عمل أرشيف بأداء كل طالب والاحتفاظ به وقت الحاجة.
- **التيسير**: من خلال تحقيق الراحة والسهولة لجميع الأطراف ومن ثم سرعة تكيفهم.
- **سهولة استخدام البيانات**: حيث يوجد أرشيف بأداء الطلاب مخزن إلكترونيًا يسهل معه تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا.
- **خفض التكلفة**: حيث لا تكون هناك حاجة إلى الطباعة والأوراق والأحبار والنقل وغيره من الموارد المكلفة.

وبالتالي فإن الخصائص التي تتمتع بها الإنترنت تنسحب على الاختبارات الإلكترونية طالما أنها تنفذ من خلال الشبكة، فنجد الاختبارات تتسم بأنها تفاعلية وتزامنية ومتعددة في وسائلها ومعيارية ومرنة واقتصادية وأرشيفية وميسرة، ومن ثم فإن تلك الخصائص تشجع بشكل كبير أعضاء هيئة التدريس على تفعيلها في مقرراتهم الدراسية من خلال منظومة "بلاكبورد".

وأما عن أنواع الاختبارات الإلكترونية فإنه يمكن استخدام أنواع الأسئلة التقليدية بالإضافة إلى أنواع جديدة من الأسئلة تستفيد من خصائص الكمبيوتر والإنترنت، وبالتالي تضم الاختبارات الإلكترونية الأنواع التالية: أسئلة الاختيار من متعدد، والاستجابات المتعددة، وأسئلة المطابقة أو التوصيل، وأسئلة صح أم خطأ، وأسئلة ملء الفراغات، أسئلة تحديد المواضع الجغرافية، أسئلة صح أم خطأ المتعددة، وأسئلة التأكيد/السبب، وأسئلة الحساب متعدد المراحل، وأسئلة دراسة الحالة (الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠٩، ص. ٤١٣).

وأيًا كان نوع الاختبارات الإلكترونية، وما تتميز به من مميزات وخصائص، فإنها لا تخلو من بعض العيوب والقصور التي يلخصها الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩، ص. ٤١٧) في النقاط التالية: يتطلب إعداد الاختبارات الموضوعية الجيدة مهارة وتدريب وجهد

كبير، وصعوبة قياس المهارات العليا من خلال الاختبارات الموضوعية، والحاجة المستمرة لمراقبة ومتابعة الأجهزة الإلكترونية وبرمجياتها لتجنب أية أعطال محتمل حدوثها أثناء إجراء الاختبارات، وحاجة الطلاب إلى مهارات وخبرة كافية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وحاجة المعلم إلى التدريب على أساليب تنفيذ التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الامتحانات، ويجب أن تكون كل الأطراف المعنية بالاختبارات ذات تنظيم عال من خلال تحديد دول كل منهم.

ويضيف يوسف الصباح (٢٠١٣) أن مواطن الضعف في نماذج الاختبارات الإلكترونية تتلخص بشكل عام في الغش وانتحال الشخصية، بالإضافة إلى محاولات الهجوم المحتملة للوصول غير المصادق، وكذلك، فما زالت المزايا الأخرى كقابلية التطبيق، وسهولة الاستخدام، والأتمتة تعد من أهم التحديات.

وعلى الرغم من وجود بعض العيوب والقصور في الاختبارات الإلكترونية، فإنه يمكن التقليل منها أو التغلب عليها – لاسيما تلك العيوب المرتبطة بالجانب الفني التقني – حيث تم توظيف طرق حديثة للمصادقة المتواصلة والمستمرة من خلال نماذج حديثة لتحديد هوية الممتحنين في أنظمة التقويم الإلكتروني، أو بمعنى آخر الامتحانات الإلكترونية، لتمكين المؤسسات الأكاديمية من عقد امتحانات إلكترونية عن بعد (في المنزل مثلًا) بشكل آمن وموثوق. أما للتغلب عن المشكلات الأخرى المتعلقة بمهارات أعضاء هيئة التدريس فإنه يمكن ذلك من خلال عقد البرامج التدريبية المتخصصة في هذا المجال، ولعل البحث الحالي يعد مثالًا لذلك.

أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد":

من مزايا التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد" أنها لا تقتصر على نوع محدد، ولكنها تتضمن الأنواع التالية:

- الاختبارات الإلكترونية: حيث يمكن لعضو هيئة التدريس استخدام أسئلة متعددة لاختبار طلابه، مثل أسئلة: الصواب والخطأ، والمزاوجة، والاختيار من متعدد، وأسئلة المقال وغيرها، ويمكن لعضو هيئة التدريس إنشاء بنك أسئلة واستخدامه في مقرراته، ومن مزايا هذه الاختبارات أنها تصحح إلكترونيًا، ونشر نتائجها إلكترونيًا أيضًا وبشكل فوري.

- المنتديات المقيمة Forum: هي إحدى أدوات الاتصال غير متزامن، وهو يسمح للطلبة المسجلين في المقرر بإجراء مناقشات حول موضوعات المقرر، ويمكن لعضو هيئة التدريس تقييم مشاركات الطلبة وفق معايير محددة وتلقي الطلبة تغذية راجعة.
- الواجبات Assignments: هي أنشطة ينفذها الطلبة في وقت محدد وبمواصفات محددة، وتصحح بعد تخصيص درجات لها، وتلقي الطلبة التعليقات عليها.
- الاستبيانات أو استطلاعات الرأي: هي عبارة عن استفتاء للحصول على ردود من الطلبة حول سؤال معين؛ بغرض استطلاع الرأي أو جمع المعلومات حول موضوع معين واستعراض نتائجها.
- المدونات: حيث يتاح للطلبة إنشاء مدونات ينشر من خلالها بعض الموضوعات والمعلومات المرتبطة بالمقرر، وتقيم تلك المشاركات.
- المتابعة الإلكترونية للطلبة من خلال مركز التقديرات Grade Center (تحديد خيارات الأنشطة المقيمة في مركز التقديرات).

في ضوء ما سبق يتضح ما يلي:

- الانتشار السريع للتعلم الإلكتروني في المدارس والجامعات في دول العالم المختلفة باعتباره أحد المداخل الحديث لتطوير التعليم حيث وضعت المقررات عبر الإنترنت؛ حتى يتسنى لأعضاء هيئة التدريس والطلاب التواصل مع الجامعة من خلالها.
- أن من أهداف نظم إدارة التعلم الإلكتروني اختزال الجهد والمهارة الفنية الضرورية لبناء وإدارة المقررات عبر الإنترنت، فضلًا عن تنظيم مواد التعلم الرقمية وتوزيعها، والاتصال والتعاون، وتقييم الطالب والتقييم الذاتي، وإدارة الصف.
- تنوع نظم إدارة المحتوى والمقررات الإلكترونية وتصنيفها وفقًا لنوع المصدر إلى ثلاثة أنواع، هي: برمجيات تجارية (مغلقة المصدر)، وبرمجيات مطورة لجهات محددة (مغلقة المصدر)، وبرمجيات مجانية (مفتوحة المصدر).
- أن منظومة "بلاكبورد" تعد إحدى نظم إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر التي تتميز بعدد من الخصائص التي يمكن أن تشجع المدارس والجامعات على استخدامها كمنصات للتعلم الإلكتروني لنشر مقرراتها من خلالها.

- أن مـن المكونـات الرئيـسـة لـنظم إدارة الـتعلم الإلكترونـي بعـض العناصـر المخصصة التي تسـتخدم في التقويم الإلكتروني مثل: الاختبارات الإلكترونية، والواجبات الإلكترونيـة، ومنتـديات النقـاش التعليميـة، والمتابعـة الإلكترونيـة، وسـجلات الحـضور والغياب، وإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات.
- أهمية التقويم الإلكتروني وتنوع أساليبه بما يحقق مفهوم التقويم الشامل، وهو ما تعجز عن تقديمه أنظمة التعليم التقليدي المحدودة بزمان ومكان محدد، وقصور في الإمكانات، الأمر الذي يتطلب معه تطوير مهارات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للإلمام بتلك الأساليب وتطويعها وتطبيقها في مقرراتهم الدراسية
- أن هناك مشكلة في إعداد وتدريب الطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس على مهارات استخدام بيئات التعلم الإلكترونية بما فيها مهارات التقويم الإلكتروني، وأنهم في حاجة إلى التدريب على استخدام هذه البيئات الجديدة التي تختلف بشكل كبير عن بيئات التعلم التقليدية؛ لذا فمن الضروري عقد دورات تدريبية لتدريبهم على تلك المهارات.
- بالرغم من إثبات فاعلية التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في عديد من الدراسات، فإن هذا النوع من التعلم يواجهه معوقات كثيرة، منها عدم وجود إرشادات محددة لتصميم أساليب مساعدة وإرشاد وتوجيه ودعم الأداء تناسب خصائص المتعلمين لكيفية التعامل مع الموقع أو البرنامج التعليمي، وكيفية تشغيله للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من استخدامها، والتي تعد من أهم معايير التصميم التعليمي الناجح للموقع التعليمي.
- مميزات دعم الأداء، ومن ثم وأهميته في التعلم الإلكتروني عبر الويب، حيث يمكن من خلالها تنمية المعارف والمهارات المختلفة، فضلًا عن اختصار الوقت والجهد في التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم أكثر في وقت أقل وبشكل متقن، كما أن وجودها في أي برنامج تدريبي يؤدي إلى التقليل من شعور المتدربين بالإحباط نتيجة وجود الإرشادات اللازمة للتعلم الجيد.

فروض البحث:

نظرًا لأن البحث يتضمن متغيرين تابعين، هما: مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد"، فقد صيغ فرض رئيس، وفرضين فرعيين لكل متغير من هذين المتغيرين، وفيما يلي عرض لهذه الفروض، وكذا الفروض الفرعية:

أولًا: بالنسبة لمتغير مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات أعضاء هيئة تدريس مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني.

١-١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين كل من متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين، ومتوسط درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني لصالح أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين.

١-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد":

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات أعضاء هيئة تدريس مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد".

٢-١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين كل من متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين، ومتوسط درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" لصالح أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين.

٢-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد".

إجراءات البحث:

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في تحديد عينة البحث، وخطوات إعداد البرنامج المقترح، وما يتضمنه ذلك من إعداد أدوات البحث، وتنفيذ تجربة البحث.

أولًا: تحديد مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وقد مر اختيار عينة البحث بالخطوات التالية:

- نظرًا لأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لا يمتلك معظمهم مهارات التعلم الإلكتروني اللازم توافرها لتلقي التدريب على البرنامج، فقد اختيرت عينة طبقية Stratified Sample منهم بحيث تتوافر لديهم مهارات التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال مخاطبة جميع كليات الجامعة لكي ترشح كل كلية عددًا من منسوبيها لتلقي التدريب على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد".
- رشحت الكليات التالية: التربية، والعلوم المالية والإدارية، والآداب، والشريعة والأنظمة، والهندسة، والحاسبات ونظم المعلومات، والعلوم، والطب، والعلوم الطبية، (١٢٩) عضواً من منسوبيها، اختير منهم عينة عشوائية بلغت (٧٨) عضواً يتوافر لديهم المتطلبات القبلية لدراسة البرنامج، وفقًا لما يوضحه جدول (١):

جدول (١): عدد أعضاء هيئة التدريس المرشحين من قبل الكليات وما تم اختياره منهم

م	الكلية	عدد المرشحين من قبل الكلية	عدد ما تم اختياره
١	التربية.	١٢	٧
٢	العلوم المالية والإدارية.	١٧	٨
٣	الآداب.	١٦	٩
٤	الشريعة والأنظمة.	١٦	٩

م	الكلية	عدد المرشحين من قبل الكلية	عدد ما تم اختياره
٥	الهندسة.	١٢	٨
٦	الحاسبات ونظم المعلومات.	١٣	٩
٧	العلوم.	١٤	١٠
٨	الطب.	١٨	١١
٩	العلوم الطبية.	١١	٧
	المجموع	١٢٩	٧٨

- قسم أعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم إلى ثلاث مجموعات متساوية بواقع (٢٦) عضو لكل مجموعة، مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية أولى تدرس البرنامج عبر الإنترنت بنمط دعم الأداء الموجز، ومجموعة تجريبية ثانية تدرس البرنامج عبر الإنترنت بنمط دعم الأداء التفصيلي، غير أنه استبعد عضوان من المجموعة الضابطة، وعضو واحد من المجموعة التجريبية الأولى لعدم استكمالهم دراسة البرنامج لنهايته لظروف عملهم، وروعي عند اختيار أعضاء هيئة التدريس لدراسة البرنامج – لاسيما المجموعتين التجريبيتين– أن يتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، كما روعي عند اختيار عينة البحث أن يتم الاختيار من الأعضاء الذين أبدوا رغبة للمشاركة في البرنامج.

ثانياً: إعداد البرنامج التدريبي:

تعددت نماذج تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للأهداف التي تسعى لتحقيقها، وتشابهت في عديد من الخطوات واختلفت في بعض الإجراءات، ومن خلال مراجعة عديد من نماذج تصميم برامج التعلم الإلكتروني، وقع الاختيار على نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣ب، ٩٣– ١٠٤)؛ نظرًا لشموليته وتكامل مراحله فيما بينها ومناسبته لطبيعة البحث، غير أنه أجريت بعض التعديلات البسيطة في بعض الخطوات كي تتناسب مع طبيعة البحث الحالي، وعلى ضوء ذلك صُمِمَت أنماط دعم

الأداء من خلال البرنامج التدريبي عبر الإنترنت، ومر بخمس مراحل رئيسة هي كما يلي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم النهائي، والنشر والاستخدام والتوزيع، وفيما يلي وصف تفصيلي للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة من تلك المراحل:

٢-١- مرحلة التحليل Analysis : وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية :

٢-١-١- تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: تكمن المشكلة في أنه على الرغم من الجهود المبذولة من قبل عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تقديم برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على المهارات المختلفة لإدارة التعلم باستخدام منظومة "بلاكبورد"، فإن هذه البرامج تعوزها توفير أساليب للمساعدة والتوجيه ودعم الأداء لتمكن المتدربين من الاستخدام الصحيح للمنظومة والوصول إلى عناصرها المختلفة، كما أن هذه البرامج لا تتناسب في مواعيدها مع أوقات معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لارتباطهم بجداول محاضرات محددة الزمن، وأنه يمكن حل هذه المشكلة من خلال إتاحة البرامج التدريبية عبر الإنترنت قائمة على أنماط متعددة لدعم الأداء.

٢-١-٢- تحليل المهارات: تحددت المهارات المطلوب إكسابها لعينة البحث في ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، فضلًا عما تم التوصل إليه من خلال تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات استخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" بشكل عام ومهارات التقويم الإلكتروني على وجه التحديد، وكذا من خلال خبرة الباحث نفسه في التعامل مع منظومة "بلاكبورد"، وقد أعدت قائمة مهارات لهذا الغرض، والتي تضمنت جانبين رئيسين، (معرفي وأدائي)، ويندرج تحت كل جانب عدد من المهارات، ويقابل كل مهارة مجموعة من الأهداف التعليمية التي تحقق تلك المهارة، وبعد الانتهاء من إعداد هذه القائمة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على القائمة بعد إجراء بعض التعديلات التي أوصوا بها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم المهارات التالية:

٢-١-٢-١- قائمة مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" ♦:

أ- الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"

وتضمن هذا الجانب (٩) عناصر رئيسة كما يلي:

- مفهوم التقويم الإلكتروني، وأهميته.
- أنماط الأسئلة في الاختبارات الإلكترونية.
- الإرشادات والمبادئ الواجب مراعاتها في الاختبارات الإلكترونية.
- أهمية استخدام المنتديات والمدونات في تفعيل دور الطلاب وتقييمهم.
- التعرف على استطلاعات الرأي أو الاستبيانات.
- تطبيقات المتابعة الإلكترونية.
- طبيعة مركز التقديرات.
- نظام التحذير المبكر من حيث المفهوم والأهداف، والأنواع.
- عناصر ومكونات لوحة معلومات الأداء.

ب- الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"

وتضمن هذا الجانب (١٥) مهارة كما يلي:

- إنشاء الواجبات.
- تصحيح الواجبات.
- إنشاء المنتديات المقيمة.
- تقييم مشاركات الطلاب في المنتديات المقيمة.
- إنشاء صفحة اختبار إلكتروني.
- إنشاء أسئلة متنوعة داخل صفحة الاختبار.
- نشر وإتاحة الاختبار للطلاب.
- إنشاء الاستبيانات أو استطلاعات الرأي.
- نشر أو إتاحة الاستبيانات أو استطلاعات الرأي للطلاب.

♦ ملحق (١) قائمة مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم البلاكبورد.

- استعراض نتائج الاستبيانات أو استطلاعات الرأي.
- تقييم مشاركات الطلاب في المدونات.
- إعطاء تغذية راجعة على مشاركات الطلاب.
- المتابعة الإلكترونية للطلاب من خلال مركز التقديرات Grade Center (تحديد خيارات الأنشطة المقيمة في مركز التقديرات).
- إنشاء قواعد التحذير المبكر.
- استخدام الأعمدة التفاعلية في لوحة معلومات الأداء.

٢-١-٣- تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي: الفئة المستهدفة في هذا البحث هم أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف، وهم يمتلكون من المعارف والمهارات الأدائية والعقلية والوجدانية ما يؤهلهم للنجاح في هذا البرنامج، كما روعي عند اختيارهم لدراسة البرنامج -لاسيما المجموعتين التجريبيتين- أن يتوافر لديهم المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت، فضلًا عن متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، كما روعي أن يتم الاختيار من الأعضاء الذين أبدوا رغبة للمشاركة في البرنامج (أي ممن تتوفر لديهم الدافعية للمشاركة النشطة).

٢-١-٤- تحليل الموارد والقيود في البيئة: اعتمد في تدريب المجموعة الضابطة من أعضاء هيئة التدريس على توفير قاعة تدريبية مكيفة في عمادة تقنية المعلومات بالجامعة مزودة بـ (٢٥) جهاز كمبيوتر لها مواصفات قياسية متصلة بالإنترنت عالي السرعة، فضلًا عن جهاز عرض الوسائط المتعددة Data Show وشاشة عرض كبيرة، أما فيما يتعلق بمجموعتي البحث التجريبيتين فقد روعي في اختيار أفرادها أن يمتلك كل عضو هيئة تدريس جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت لكي يتمكن من دراسة البرنامج في الوقت والمكان الذي يناسبه، وبالتالي فإن الموارد متاحة والبيئة مناسبة لإتمام البحث بصورة مرضية.

٢-١-٥- اتخاذ القرار النهائي بشأن الحلول التعليمية الأكثر مناسبة للمشكلات والحاجات: في ضوء تحليل مشكلة البحث، والمهارات المطلوب تنميتها، وخصائص المتعلمين، وحاجة أعضاء هيئة التدريس لتوفير أساليب للمساعدة والتوجيه ودعم الأداء من خلال البرنامج التدريبي ليتمكنوا من الاستخدام الصحيح لمنظومة "بلاكبورد"

والوصول إلى عناصرها المختلفة في التقويم الإلكتروني، فقد تقرر تصميم وتطوير برنامج تدريبي عبر الإنترنت، يتضمن أساليب مساعدة وتوجيه ودعم أداء، لاكتساب مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد".

٢-٢- مرحلة التصميم Design : تتضمن هذه المرحلة وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم وعملياته، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

٢-٢-١- تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها: يهدف هذا البحث إلى إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" من خلال تصميم وتطوير نمطين مختلفين لدعم الأداء، ومن ثم روعي عند صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي أن تصاغ في عبارات سلوكية على درجة عالية من التحديد، بحيث تصف سلوك المتعلم نتيجة التعلم بشكل دقيق، ويكون هذا السلوك قابلًا للملاحظة والقياس، وقد أعدت قائمة أهداف تعليمية في صورتها المبدئية، ثم عرضت على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف استطلاع آرائهم حول مدى سلامة صياغة كل هدف، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أصبحت قائمة الأهداف التعليمية في صورتها النهائية (١٦٥) هدفًا.

٢-٢-٢- تصميم أدوات القياس محكية المرجع: للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي (القائم على أنماط دعم الأداء بنمطين مختلفين) في تحقيق أهدافه صممت أداتين للتأكد من ذلك، هما اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، ومقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد"، وسيأتي تفصيل خطوات إعداد كل أداة والتحقق من ضبطها في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

٢-٢-٣- تصميم المحتوى وإستراتيجيات تنظيمه: تم بناء المحتوى ليشمل موضوعات تهتم بالجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وتهتم أيضًا بالجانب الأدائي لتلك المهارات، بحيث يمثل كلا الجانبين (المعرفي والأدائي) محتوى البرنامج التدريبي المزمع تصميمه، بحيث يتسم بعدد من الخصائص، أهمها: أن يكون استجابة لما يحدث من تطور في نظم إدارة التعلم والتقويم الإلكتروني، ويلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس، وقد تم اختيار محتوى البرنامج

بعد الاطلاع على عدد من المراجع والبحوث والدراسات العربية والأجنبية – سواء أكانت مطبوعة أم إلكترونية – التي تهتم بمجال التقويم الإلكتروني باستخدام نظم إدارة التعلم لاسيما منظومة "بلاكبورد"، وقد مر بناء محتوى البرنامج بعدد من الخطوات، هي: تحديد محتوى البرنامج في صورته الأولية، والتحقق من صدق محتواه، ثم تحديد المحتوى في صورته النهائية، وقد روعي عند تنظيم المحتوى ما يلي: تنظيم المادة العلمية بعناصرها المختلفة في نسق مناسب يعكس أهداف محتوى البرنامج، وتقسيم المحتوى إلى موضوعات فرعية يتم الاختيار من بينها، وتلخيص النقاط البارزة في كل موضوع من موضوعات البرنامج، وتقسيم المهمة المعقدة إلى وحدات تعلم صغيرة يمكن تحصيلها، وتحديد مكونات المهمة، وترتيبها في خطوات صغيرة متتابعة تلائم قدرة المتعلم على الفهم؛ وذلك لضمان إثارة اهتمامه، والاستمرار في عملية التعلم، وترتيب مهام التعلم من العام إلى المفصل، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الملموس إلى المجرد، والربط بين التعلم السابق واللاحق، بما يساعد على تذكر البنى المعرفية، ويقوي التعلم والتذكر، ومن المفيد تنظيم المحتوى في شكل موديولات أسبوعية Weekly Modules – إن أمكن ذلك – ويقصد بها وحدات تعلم صغيرة يتم تعلم كل منها في أسبوع تقريبًا، وقد تم تقسيم محتوى البرنامج التدريبي إلى (٦) موديولات، بحيث يتم دراسة موديولين في كل أسبوع.

٢-٢-٤- تحديد إستراتيجيات التعليم والتعلم: إستراتيجيات التعليم هي خطة يستخدمها المصمم لبناء خبرة التعلم على مستوى الدرس أو الموضوع، وتبعا لطبيعة البرنامج التدريبي عبر الإنترنت والقائم على نمطين لدعم الأداء، فإن استراتيجية التعليم المناسبة هي الاكتشاف وتستخدم في التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يكون المتعلم إيجابيًا ونشطًا، أما إستراتيجيات التعلم فهي مجموعة عمليات أو مهارات عقلية تساعد المتعلم على إدراك المعلومات والمثيرات البينية ومعالجتها واكتسابها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها، ونظرًا لظروف أعضاء هيئة التدريس عينة البحث فإن استراتيجية التعلم المناسبة هي إستراتيجية التعلم الفردي، حيث روعي عند تصميم البرنامج: توفير جميع الأدوات اللازمة لإتقان عضو هيئة التدريس المحتوى والتمكن من أهدافه، والتنقل بين موديولات البرنامج وفقًا لخطوه الذاتي.

٢-٢-٥- تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية: ويقصد بها تحديد أدوار المعلم والمتعلم والمصادر وشكل البيئة التعليمية، سواء أكانت بيئة عروض أم بيئة تعلم تفاعلي، ونوعية هذه التفاعلات بالنسبة لأهداف محتوى البرنامج التدريبي، وقد تحدد دور المعلم (المدرب) في التوجيه والإرشاء لأعضاء هيئة التدريس خلال غرف الحوار المباشر ومنتديات المناقشة ومتابعة إنجاز المهام المطلوبة، أما عن أدوار المتعلمين (أعضاء هيئة التدريس) فقد تحددت في إتاحة الفرصة أمامهم للاطلاع على موديولات البرنامج التدريبي بما يتضمنه من أنماط مختلفة لدعم الأداء والمشاركة في غرف الحوار المباشر ومنتديات المناقشة.

٢-٢-٦- تحديد نمط التعليم وأساليبه: وفقًا لتحديد أدوار كل من المدرب والمتدرب في الخطوة السابقة في تحقيق الأهداف التعليمية يتم اختيار نمط التعليم وأساليبه، ويقصد بنمط التعليم حجم المجموعة المستقبلة للتعلم، وتوجد أربعة أنماط رئيسة لكل منها أساليب مناسبة، وهذه الأنماط هي: نمط التعليم الجماهيري من بعد، ونمط التعليم الجماعي في مجموعات كبيرة، ونمط التعليم في مجموعات صغيرة (٥-١٥) فردًا، ونمط التعليم الفردي المستقل، وفي ضوء نتائج تصميم البرنامج التدريبي عبر الإنترنت، فقد تم تحديد النمط التعليمي اللازم لاكتساب الأهداف التعليمية، وذلك نتيجة لطبيعة المحتوى التدريبي والبيئة التي سيتم التعامل فيها مع البرنامج التدريبي عبر الإنترنت، لذلك تكون طريقة التعلم الفردي المستقل هي الأنسب.

٢-٢-٧- تصميم استراتيجية التعليم العامة: إن استراتيجية التعليم العامة هي خطة عامة ومنظمة، تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية المحددة والمرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وفي فترة زمنية محددة، وهناك نماذج عديدة لاستراتيجيات التعليم العامة، وسيتم إتباع الاستراتيجية التي وردت في نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣ب، ٩١-١٠٤)، وهي تشتمل على عدد من النقاط المتسلسلة وهي:

- **استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم:** عن طريق جذب الانتباه، وذكر الأهداف، ومراجعة التعليم السابق.

- **تقـديم الـتعلم الجديـد:** ويـشمل عـرض الأمثلـة والمعلومـات حـسب التسلـسل التعليمـي المحدد.

- **تـشجيع مــشاركة المتعلمــين:** وتنــشيط اســتجاباتهم عــن طريــق تقــديم تــدريبات انتقاليــة موزعة، وتوجيه التعلم، ثم تقديم التعزيز والتغذيـة الراجعـة المناسـبة للمتعلمين.

- **قياس الأداء عن طـريق اختبار محكي:** ثـم اتخاذ القرار بــشأن تطبيــق برنــامج علاجي أو إثرائي.

- **ممارسـة التعلم:** وتطبيقه في مواقف جديدة.

- **تطبيق الاختبار النهائي.**

٢-٢-٨- اختيار مصادر التعلم ووسـائله المتعددة: في هــذه المرحلــة تــم تحديــد مـصادر الـتعلم ووسـائله، وفقًا للأهـداف العامـة والأهـداف التعليميـة للبرنـامج التـدريبي عبـر الإنترنت لـتعلم مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة الـتعلم "بلاكبورد" وما يتضمنه من أنماط لدعم الأداء، وقـد شـملت مـصادر الـتعلم الخاصـة بتحقيـق كـل هـدف على نصوص مكتوبة لتقديم محتوى كل موديول، ومجموعة من الصور، والعـروض التقديمية، وملفات الفيـديو، وشاشـات أنمـاط دعـم الأداء، ووسـائل الاتـصال عبـر الإنترنـت من غرف للحوار المباشر ومنتديات المناقشة والبريد الإلكتروني.

٢-٢-٩- وصـف مصادر التعلم ووسائله المتعددة: بعـد الانتهـاء مـن تحديـد أنـواع مصادر التعلم ووسـائله المـستخدمة في البرنـامج التـدريبي، تم تحديـد معايير ومواصفات كل مصدر على حدة، على النحو التالي:

أ- النـصوص المكتوبـة: تـشتمل كــل صفحة مــن صفحات البرنـامج التـدريبي عبـر الإنترنـت علــى فقــرات مطبوعــة يقرأها عـضو هيئـة التدريس بــشكل فــردي، بحيــث تراعــي معــايير تــصميم صــفحات الويب التعليمية حسب الشروط والمعايير التربويــة والتكنولوجيـة المتمثلـة في (Ruffini, 2000 : 61, 63)، (إبـراهيم عبـد الوكيـل الفـار، ٢٠٠٢ : ١٨)، (Conceição-Runlee & Daley , 2003):

- اتباع قواعد اللغة من نحو وإملاء وعلامات ترقيم وصياغة .
- الكتابة بفونت font size كبير؛ ليتيح قراءة مواد التعلم بسـهولة.

- ألا يكون النص طويلًا بحيث يبعث على الملل لدى المتعلم، بل يكون مختصرًا .

- ألا يكون النص مزدحمًا بالرسوم الخطية والفونتات fonts والخلفية غير الموظفة.

- إنقرائية النص والتي تعتمد على درجة التمايز البصري بين حجم الخط ونوعه ولونه وفقراته وعناوينه ، وبين خلفية الصفحة بما يجعل النص واضحًا .

- استخدام نصوص لها نفس الفونت والحجم واللون؛ للمحافظة على ثبات الصفحات واتساقها.

- احتواء النص على مجموعة من الأوامر والتعليمات التي توضح للمستخدم ما الذي يمكن أن يفعله مثل Next وإنشاء فقرات صغيرة ومثيرات بصرية .

- احتواء أي نص مطول على ملخص له؛ بحيث يعطي فكرة عامة عن محتوى هذا النص لهؤلاء الذين لا يريدون القراءة التفصيلية.

ب– **الصور الثابتة**: تمثل صورًا للمهارات التي سوف ينفذها عضو هيئة التدريس على منظومة "بلاكبورد"، وتدعم الصور الثابتة شرح النصوص المكتوبة بها، ويجب أن تراعى بعض المبادئ الخاصة بتصميم الصور الثابتة التي يجب تضمينها في البرنامج التدريبي عبر الإنترنت، كما يلي (Ruffini, 2000 : 60 - 62) ، (Powell , 2001 : 45):

- استخدم الامتداد jpeg للصور والرسوم ، والامتداد Gif للرسوم الخطية والخرائط والـ clip art.

- يجب ألا تحفظ الصور لأكثر من ٢٥٦ لون و ٧٥ dpi.

- يفضل انتقاء الصور الملونة والرقمية لدقة وضوحها .

- في حالة ما إذا كانت الصفحة تحتوي على صور أم رسوم ، فإنه يجب أن تظهر بعض النصوص للمستخدم أثناء عملية التحميل .

- انتقاء الصور، مع مراعاة أن تكون معبرة عن النص التعليمي وتحقق أهدافه، أي تكون موظفة .

- اختصار الصور في جداول، بحيث لا تسبب والصور كبيرة الحجم البطء في التحميل.

ج– **ملفات الفيديو**: تم تسجيل مجموعة من مقاطع الفيديو التي توضح بالصوت والصور المتحركة لقطات توضيحية لكافة عناصر التقويم الإلكتروني باستخدام

منظومة "بلاكبورد" لكي يتابعها المتدربون لمعرفة كيفية التعامل مع المهارة وكيفية أداءها، وقد بلغ عدد هذه الملفات (١٥) ملفًا (بواقع ملف واحد لكل مهارة رئيسة) بامتداد SWF لسهولة تحميلها من موقع الويب، وتم إنتاج هذه المقاطع من خلال برنامج Camtasia Studio 8.

د- **صفحة دعم الأداء:** تم إنشاء صفحة ويب خاصة تساعد المتدربين من أعضاء هيئة التدريس في تعلمهم وتوجيه أدائهم عند اكتساب مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وتشتمل صفحة دعم الأداء على: **أساليب دعم الأداء الموجز (النصوص التوضيحية والصور الثابتة)**، حيث تعد النصوص بمثابة شرح على الصور الملتقطة عن شاشة المتصفح، لكيفية التعامل مع الصفحة التعليمية لتعلم مهارات التقويم الإلكتروني، **وأساليب دعم الأداء التفصيلي (الفيديو)**، وهي عبارة عن مجموعة من مقاطع الفيديو التي توضح بالصوت والصور المتحركة لقطات توضيحية لكافة عناصر التقويم الإلكتروني ومهارات استخدامه.

هـ- **منتدى المناقشة:** تم إنشاء اثنين من منتديات المناقشة في البرنامج التدريبي، واحد لمجموعة دعم الأداء الموجز، والآخر لمجموعة دعم الأداء التفصيلي، وتم إنشاء (٦) ساحات نقاش داخل المنتدى بعدد موديولات محتوى البرنامج، حيث يتم طرح الأسئلة وموضوعات النقاش كل حسب موضوع الموديول.

و- **الحوار المباشر:** تم إنشاء اثنتين من غرف الحوار المباشر في البرنامج التدريبي، واحدة لمجموعة دعم الأداء الموجز، والأخرى لمجموعة دعم الأداء التفصيلي، وذلك ليتم التحاور والنقاش مع المدرب وفق جداول زمنية محددة حول محتوى موديولات البرنامج التدريبي.

٢-٢-١٠- اتخاذ القرار بشأن الحصول على مصادر التعلم أو إنتاجها محليًا: في هذه المرحلة تم اتخاذ القرار المناسب بشأن إنتاج مصادر التعلم ووسائله، وتم إنتاج كافة مصادر التعلم ووسائله يدوياً حسب الشروط والمعايير التربوية.

٢-٣- مرحلة التطوير: يقصد بها تحويل الأهداف التعليمية والشروط والمعايير التربوية والفنية إلى منتوجات تعليمية كاملة وجاهزة للاستخدام وواقع عملي كي يتم اختبار إتقان إعدادها، أي تحويل الشروط والمواصفات التعليمية الواردة

في مرحلتي التحليل والتصميم إلى برنامج تدريبي عبر الإنترنت جاهز للاستخدام، وتمر هذه المرحلة بالخطوات التالية:

٢-٣-١- إعداد السيناريوهات: يعد السيناريو خريطة إجرائية تشتمل على خطوات تنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين، ويتضمن كل الشروط والمواصفات والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر وعناصره المسموعة والمرئية، وتصف الشكل النهائي له على ورق، ويمر إعداد السيناريو بالإجراءات التالية:

أ- إعداد سيناريو لوحة الأحداث Storyboard: وتشبه هذه البطاقة خرائط التدفق المستخدمة في البرمجة، ويمر إعداده بالخطوات التالية: ترتيب الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية، وكتابة وصف موجز وشامل للمحتوى حسب الترتيب المحدد، وتحديد نوعية المعالجة المناسبة للمحتوى، وتحديد العناصر البصرية المناسبة

ب- كتابة السيناريو: تم الاعتماد على شكل السيناريو متعدد الأعمدة، عند كتابة سيناريو البرنامج التدريبي، نظرا لسهولة ودقة التطوير التكنولوجي، وتوافر التفاصيل المطلوبة التالية والتي يوضحها شكل (١):

رقم الشاشة	العنوان	وصف محتويات الشاشة	النص المكتوب	الصور والرسوم الثابتة	لقطات الفيديو	التعليق الصوتي	المؤثرات الصوتية	أسلوب الربط والانتقال	كروكي الإطار

شكل (١): شكل السيناريو متعدد الأعمدة للبرنامج التدريبي

- **رقم الشاشة:** يحتوي السيناريو على رقم مسلسل للشاشة، على أن تأخذ كل شاشة رقما وحيدا، مع مراعاة ما يتفرع منها من شاشات.
- **العنوان:** يتضمن العنوان الرئيس في الشاشة الهدف العام أو عنوان الموديول.
- **وصف محتويات الشاشة:** يحتوي على وصف لكل ما يظهر على الشاشة وترتيب ظهورها.
- **النص المكتوب:** يحتوي على كل النصوص اللفظية المكتوبة على الشاشة.

- **الصور والرسـوم الثابتـة**: تحتوي على الصور والرسوم الثابتة على الشاشـة، ووصف لها.

- **لقطات الفيديو**: تحتوي على مقاطع الفيديو المتضمنة في الشاشـة، ووصف لها.

- **التعليق الصوتي**: يحتوي على وصف كل ما يصاحب الشاشـة من صوت منطوق.

- **المؤثرات الصوتية**: يحتوي على وصف كل ما يصاحب الشاشـة من مؤثرات صوتية.

- **أسـلوب الـربط والانتقـال**: يتضمن أسلوب الربط والانتقال بين صفحات البرنـامج التـدريبي والصفحات الأخرى ذات الـصلة، وأيضا أزرار التحكم في الشاشـة وباقي شاشـات الموقع التعليمي المرتبطة بها.

- **كروكـي الإطـار**: يتضمن رسم كروكي مبسط لتوزيع العناصر البصرية واللفظية على الشاشـة.

ج- تقويم وتعديل السيناريو فى ضوء آراء الخبراء: عرض السيناريو على مجموعـة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث أبـدوا بعض الملاحظات التي أخـذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهاية.

٢-٣-٢- **التخطيط للإنتـاج**: ويشمل الخطوات التاليـة: تحديـد المنتـوج (المـصدر التعليمى) ووصف مكوناته وعناصره، وتحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية، ووضع خطة وجدول زمنى للإنتاج، وتوزيع المهمات والمسئوليات على فريق العمل، ثم التحضير للإنتاج.

٢-٣-٣- **التطوير (الإنتـاج) الفعلي**: من خلال تنفيذ السيناريوهات حسب الخطـة والمسئوليات المحددة، وعمليات المونتاج والتنظيم (الإخراج المبدئى للمشروع).

٢-٣-٤- **عمليات التقـويم البنائي**: بعد الانتهاء من عمليات الإنتاج الأولي لنسخة العمل، يتم تقويمها وتعديلها، قبل البدء فى عمليات الإخراج النهائى لها.

٢-٣-٥- **التشـطيب والإخراج النهائى للمنتـوج التعليمى**: بعد الإنتهاء من عمليات التقويم البنائى، وإجراء التعديلات اللازمة، يتم إعداد النسخة النهائية، وتجهيزها للعرض.

فـي ضـوء مـا سـبق تـم اسـتعراض ثـلاث مراحـل رئيسـة مـن نمـوذج محمـد عطيـة خميس، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير، وما تفرع من كل منها من مراحل فرعيـة، أما فيما يتعلق بالمرحلتين المتممتين للنموذج وهما التقويم النهائي، والنشر والاستخدام

والتوزيع، وفيما يلي وصف للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة منهما مع إجراء بعض التعديلات البسيطة عليهما بما يتناسب مع طبيعة البحث:

ثالثًا : إعداد أدوات البحث :

٣-١- إعداد اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

تكون اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" من جانبين، الأول معرفي، والآخر أدائي، وفيما يلي وصف موجز لإعداد كل جانب:

٣-١-١- إعداد الجانب المعرفي من اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

أعد الجانب المعرفي من الاختبار بهدف قياس تحصيل أعضاء هيئة التدريس للجانب المعرفي لبعض مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٣٢) مفردة موزعة على موضوعات البرنامج وفقًا للأهداف التعليمية لكل موضوع، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار، وقد تم التأكد من صدق الاختبار، بعرضه على المحكمين الذين أوصوا بضرورة تعديل صياغة بعض المفردات والبدائل، ولاستكمال ضبط الاختبار طُبق على عينة استطلاعية عددها (١٢) من أعضاء هيئة التدريس بهدف حساب ثباته، وذلك بتطبيق معادلة " ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha (α)، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPS)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١)، ويعد ذلك مؤشرًا على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، كما حُسِبَ معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وكانت معاملات السهولة مناسبة، وحُسِبَ معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وكانت معاملات التمييزية مناسبة باستثناء مفردتين تم حذفهما، وبهذا أصبح الجانب المعرفي من الاختبار في صورته النهائية يشتمل على (٣٠) مفردة، والنهاية العظمى له (٣٠) درجة، والزمن المتاح للإجابة عنه (٣٠) دقيقة تقريبًا، وبذلك أصبح الجانب المعرفي من الاختبار

بهذه الصورة صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية، ويوضح جدول (٢) مواصفات هذا الاختبار.

جدول (٢) : مواصفات الجانب المعرفي من اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"

م	عدد المفردات في كل مستوى معرفي / الموضوعات	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع	الوزن النسبي لكل موضوع
١	مفهوم التقويم الإلكتروني، وأهميته.	١	٢	٢	٥	%١٦,٦٧
٢	أنماط الأسئلة في الاختبارات الإلكترونية.	١	٢	٢	٥	%١٦,٦٧
٣	الإرشادات والمبادئ الخاصة بالاختبارات الإلكترونية.	١	٢	–	٣	%١٠
٤	أهمية استخدام المنتديات والمدونات في تقييم الطلاب.	–	١	٢	٣	%١٠
٥	التعرف على استطلاعات الرأي أو الاستبيانات.	٢	–	–	٢	%٦,٦٧
٦	تطبيقات المتابعة الإلكترونية.	–	١	١	٢	%٦,٦٧
٧	طبيعة مركز التقديرات.	١	–	٢	٣	%١٠
٨	مفهوم نظام التحذير المبكر وأهدافه، وأنواعه.	٢	٢	١	٥	%١٦,٦٧
٩	عناصر ومكونات لوحة معلومات الأداء.	١	١	–	٢	%٦,٦٧
	المجموع	٩	١١	١٠	٣٠	%١٠٠
	الوزن النسبي	%٣٠	٣٦,٦٧ %	٣٣,٣٣ %	١٠٠ %	

٣-١-٢- إعداد الجانب الأدائي من اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

تكون هذا الجانب من الاختبار من جزأين، الأول ورقة الاختبار، والثاني بطاقة تقييم الجانب الأدائي، وفيما يلي خطوات إعداد كل جزء:

٣-١-٢-١- إعداد ورقة الاختبار :

استهدفت ورقة الاختبار التعرف على أداء أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وذلك من خلال تكليفهم بإدارة

التقويم الإلكتروني لأحد الموضوعات في مادة التخصص، وقد صيغت مفردات ورقة الاختبار بحيث تغطي أسئلتها جميع المهام الرئيسة والفرعية لكل مهارة من مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، كما رتبت المفردات ترتيبًا منطقيًا، وصيغت بداية كل مفردة بفعل أمر مثل: ادخل، اختر، أضف، احذف،...إلخ، وللتحقق من صدق ورقة الاختبار عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم الذين أوصوا بضرورة إعادة ترتيب بعض المفردات ليناسب التتابع المنطقي لأداء المهمة، كما أوصوا بأن يسبق كتابة المفردات مجموعة من المعطيات اللازمة للحل وشرط لأداء المهام، كضرورة توافر جهاز كمبيوتر بمواصفات خاصة، وإحدى الوسائط التخزينية، وبعض الملفات في مادة التخصص (ورد، بور بوينت، صور، ملفات صوت أو فيديو، وأسئلة متنوعة إلخ)، وبإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أصبحت ورقة الاختبار في صورتها النهائية صادقة وصالحة للتطبيق.

٣-١-٢-٢- بطاقة تقييم الجانب الأدائي:

استهدفت البطاقة قياس الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال أحد الموضوعات في مادة التخصص، وقد حُدد محتوى البطاقة على ضوء الأهداف العامة للبرنامج، وما تم التوصل إليه من تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وكذلك ما تم الحصول عليه من قوائم معايير إدارة التعلم والتقويم الإلكتروني، وقد روعي صياغتها بشكل إجرائي بحيث تصف كل أداء من الأداءات الفرعية للمهارة، كما روعي فيها الدقة والوضوح، وألا تشتمل المهارة الفرعية الواحدة على أكثر من أداء.

٣-١-٢-٢-١- وضع نظام تقدير الدرجات لبطاقة تقييم الجانب الأدائي :

استخدم أسلوب التقدير الكمي بالدرجات في تقييم الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، حيث قدرت كل مهمة يؤديها عضو هيئة التدريس وفقًا لثلاثة مستويات للأداء، كما يلي: الأداء الصحيح يقدر بدرجتين، والأداء غير الكامل أو به خطأ يقدر بدرجة واحدة، والأداء الخطأ أو لم يؤد يقدر بصفر.

٣-١-٢-٢- ٢- صدق بطاقة تقييم الجانب الأدائي :

بعد الانتهاء من تصميم البطاقة في صورتها الأولية عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتعرف آرائهم حول الدقة العلمية ووضوح الصياغة اللغوية للمهارات، ومدى كفايتها لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وسلامة نظام تقدير الدرجات، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا لتحقيق أهداف البحث، وقد أوصى المحكمون بما يلي: إعادة صياغة بعض المهارات، وتحليل بعض المهارات المركبة إلى مهارات فرعية أقل، كما أوصوا بضرورة إعادة تسلسل بعض المفردات لتناسب تسلسل أداء المهارات، وبإجراء ما أوصى به المحكمون من آراء أصبحت بطاقة التقييم صادقة وصالحة للتطبيق لحساب معامل ثباتها.

٣-١-٢-٢- ٣- حساب معامل ثبات بطاقة تقييم الجانب الأدائي :

حُسب معامل ثبات البطاقة على أداء (١٢) من أعضاء هيئة التدريس الذين يمثلون العينة الاستطلاعية - في تخصصات مختلفة - من خلال منظومة "بلاكبورد" لإدارة التعلم الإلكتروني، وقد استخدمت بطاقة التقييم في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة " كوبر" Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المقومين؛ وقد روعي أثناء التطبيق تخصيص بطاقة لكل موضوع، على أن يكون كل مقوم مستقل عن الآخر أثناء عملية التقييم، وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق (٠,٩١)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها في ثبات بطاقة تقييم الأداء المهاري لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"؛ ومن ثم صلاحيتها للتطبيق، حيث اشتملت البطاقة في صورتها النهائية على (١٥) مهارة رئيسة، حُللت إلى عدد من المهارات الفرعية بلغت (١٦٥) مهارة، ويوضح جدول (٣) قائمة بالمهارات الرئيسة والفرعية التي تتضمنها بطاقة تقييم الجانب الأدائي.

جدول (٣): قائمة بالمهارات الرئيسة والفرعية
التي تتضمنها بطاقة تقييم الجانب الأدائي

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	إنشاء الواجبات.	٩
٢	تصحيح الواجبات.	٧
٣	إنشاء المنتديات المقيمة.	١٢
٤	تقييم مشاركات الطلاب في المنتديات المقيمة.	٨
٥	إنشاء صفحة اختبار إلكتروني.	٧
٦	إنشاء أسئلة متنوعة داخل صفحة الاختبار.	٣٤
٧	نشر وإتاحة الاختبار للطلاب.	٧
٨	إنشاء الاستبيانات أو استطلاعات الرأي.	١١
٩	نشر أو إتاحة الاستبيانات أو استطلاعات الرأي للطلاب.	٩
١٠	استعراض نتائج الاستبيانات أو استطلاعات الرأي.	٦
١١	تقييم مشاركات الطلاب في المدونات.	٨
١٢	إعطاء تغذية راجعة على مشاركات الطلاب.	١١
١٣	المتابعة الإلكترونية للطلاب من خلال مركز التقديرات Grade Center (تحديد خيارات الأنشطة المقيمة في مركز التقديرات).	١٤
١٤	إنشاء قواعد التحذير المبكر.	١٢
١٥	استخدام الأعمدة التفاعلية في لوحة معلومات الأداء.	١٠
	المجموع	١٦٥

٣-٢- إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد":

استهدف المقياس التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام منظومة "بلاكبورد"، وقد أُعد المقياس باستخدام طريقة "ليكرت " Likert، حيث تم تحديد عدد البدائل على متصل الشدة بالصورة الخماسية، حيث يقدم لعضو هيئة التدريس عدداً من العبارات تدور حول موضوع الاتجاه، وأمام كل عبارة مجموعة الاستجابات: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وعلى عضو هيئة التدريس الاستجابة لكل عبارة من العبارات بوضع علامة تدل على تفضيله أحد البدائل.

٣-٢-١- إعداد الصورة الأولية للمقياس: اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٢٨) عبارة، وزعت على ثلاثة محاور هي :

• المحور الأول: الرغبة في استخدام منظومة "بلاكبورد" في الجامعة، ويتضمن ٨ عبارات.

• المحور الثاني: مميزات استخدام منظومة "بلاكبورد" في التعليم، ويتضمن ١١ عبارة.

• المحور الثالث: متعة استخدام منظومة "بلاكبورد" في التعليم، ويتضمن ٩ عبارات.

وقد وزعت العبارات تحت كل محور بشكل عشوائي ثم ترقيمها، ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات التي سبق الإشارة، كما اشتمل المقياس في صورته الأولية على تعليمات توضح لأعضاء هيئة التدريس الهدف من المقياس، ووصف مكوناته، وطريقة الاستجابة لعباراته.

٣-٢-٢- وضع نظام لتقدير درجات مقياس الاتجاه: وضعت خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس والتي تعتمد عليه طريقة ليكرت Likert، وتتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، كما في جدول (٤) التالي:

جدول (٤) : قياس شدة الاستجابة لعبارات مقياس الاتجاه وفقًا لطريقة ليكرت Likert

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
عبارة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
عبارة سالبة	١	٢	٣	٤	٥

٣-٢-٣- التحقق من صدق مقياس الاتجاه: للتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ للتأكد من وضوح عبارات المقياس، ومدى ارتباط كل عبارة بالمحور المنتمية إليه، مع إضافة أو حذف ما يرونه ضروريًا من وجهة نظرهم، وكذا التأكد من صلاحية التقدير الخماسي لعبارات المقياس، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات التالية: حذف عبارتين لتكرارهما بأسلوب مختلف، وتعديل صياغة بعض العبارات واختصارها، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، أصبح المقياس صادقًا.

٣-٢-٤- التجريب الاستطلاعي لمقياس الاتجاه: بعد التحقق من صدق المقياس، طُبق على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف عددها (٢٤) عضو هيئة تدريس، بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات، وحساب شدة الانفعالية لكل عبارة من عبارات المقياس، وكذلك حساب ثباته، وفيما يلي ملخص للنتائج المرتبطة بكل من الأهداف السابقة :

٣-٢-٤-١- أجمع الطلاب على وضوح عبارات المقياس، وعدم وجود غموض في أي منها.

٣-٢-٤-٢- حساب شدة الانفعالية لكل عبارة : تعد شدة الانفعالية للعبارة مناسبة إذا كانت النسبة المئوية للذين استجابوا للبديل محايد أقل من ٢٥ % من أفراد عينة البحث، في حين تعد شدة الانفعالية للعبارة غير مقبولة إذا زادت هذه النسبة عن ٢٥%، وبحساب النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس الذين اختاروا البديل "محايد" في كل عبارة، تبين أن هناك عبارة واحدة فقط من عبارات المقياس كانت الاستجابة عليها أكثر من ٢٥ %، حيث بلغت قيمها (٠,٣٤)، وتم استبعادها.

٣-٢-٤-٣- حساب ثبات مقياس الاتجاه: حُسِبَ ثبات مقياس الاتجاه باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (α) Coronbach's Alpha من خلال حزمة البرامج الإحصائي (SPSS)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمقياس (٠,٨٢)، ويعد ذلك مؤشرًا على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

٣-٢-٥- إعداد الصورة النهائية للمقياس: في ضوء ما سبق، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، واشتمل على (٢٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، ويوضح جدول (٥) مواصفات مقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد":

جدول (٥): مواصفات مقياس الاتجاه نحو استخدام منظومة "بلاكبورد"

المحور	اسم المحور	عدد العبارات	العبارات التي تعبر عن كل محور كما وردت في المقياس
الأول	الرغبة في استخدام منظومة "بلاكبورد" في الجامعة.	٧	١، ٦، ٩، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٥
الثاني	مميزات استخدام منظومة "بلاكبورد" في التعليم.	٩	٣، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤
الثالث	متعة استخدام منظومة "بلاكبورد" في التعليم.	٩	٢، ٤، ٥، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٧، ٢١

رابعًا: تجريب البرنامج على عينة استطلاعية :

جُرِّبَ البرنامج على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف في بداية الفصل الدراسي الصيفي الموافق ٨/٦/٢٠١٣م، وبلغ عددهم (١٢) عضواً، وذلك بهدف التعرف على ما يلي: مدى وضوح موضوعات البرنامج وما تحتويه من مهارات، وإمكانية تنفيذ البرنامج كما هو مخطط له، والصعوبات التي يمكن أن تنشأ أثناء التنفيذ، وكيفية التغلب عليها، بالإضافة إلى تحديد الخطة الزمنية لدراسة البرنامج، واستكمال ضبط أدوات البحث، وقد أوضحت التجربة الاستطلاعية بعض الملاحظات – فيما يخص كل هدف من الأهداف السابقة – كما يلي :

- فيما يتعلق بمدى وضوح موضوعات البرنامج وما تحتويه من مهارات، أوضحت التجربة الاستطلاعية، وضوح تناول المهارات في كل موضوع وملاءمتها للمتدربين، مع ضرورة الإكثار من بعض التدريبات العملية.
- فيما يتعلق بتنفيذ البرنامج كما هو مخطط له أوضحت التجربة الاستطلاعية :
- ضرورة الاهتمام بإثارة اهتمام أعضاء هيئة التدريس، وزيادة دافعيتهم لمواصلة التدريب، من خلال توظيف ما تدربوا عليه في مادة تخصصهم.
- ضرورة عدم البدء في تطبيق بطاقة تقييم الجانب الأدائي على كل عضو هيئة تدريس إلا بعد أن يكون مستعدا لذلك، حيث تترك له فرصة مراجعة خطوات كل مهارة للتمكن منها.
- فيما يتعلق بالصعوبات أثناء تنفيذ البرنامج أوضحت التجربة الاستطلاعية ضرورة تواجد فني متخصص في أجهزة الكمبيوتر والشبكات (لاسيما بالنسبة للمجموعة الضابطة التي تتلقى التدريب على المنظومة بشكل تقليدي)؛ وذلك لمواجهة أية صعوبات فنية قد تطرأ أثناء التدريب، بالإضافة إلى ضرورة أن يقوم المدرب بأداء المهارات بنفسه قبل التدريب الفعلي مباشرة، حتى لا يفاجأ ببعض المعوقات أو الصعوبات التي تحول دون التدريب بشكل متقن.
- فيما يتعلق بالزمن المخصص لدراسة البرنامج أوضحت التجربة الاستطلاعية أن متوسط زمن الجلسة الواحدة بلغ ساعتين، وذلك خلال أسبوعين.

- فيما يتعلق باستكمال ضبط أدوات البحث، تم ضبط الأدوات وفقاً للإجراءات التي اتبعت في محور إعداد الأدوات.

خامساً : إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي وإجازته، وكذلك إعداد أدوات البحث وضبطها، وتجريب البرنامج على عينة استطلاعية، نُفذت تجربة البحث الأساسية على النحو التالي:

٥-١- إعداد مكان تنفيذ التجربة بالنسبة للمجموعة الضابطة:

بدأت التجربة الأساسية للبحث خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٨/٢٦م حتى يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٩/١٦م، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٣م/٢٠١٤م، وقد طبقت التجربة الأساسية في أحد معامل عمادة تقنية المعلومات بجامعة الطائف، والذي أجريت فيه التجربة الاستطلاعية أيضاً، ويتضمن هذا المعمل (٢٥) جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت وتعمل بصورة جيدة، ويوجد بالمعمل جهاز عرض البيانات Data Show وشاشة عرض جماعي.

٥-٢- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبقت أدوات البحث المتمثلة في: اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، ومقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" على مجموعات البحث الثلاث (المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين)، وقد بدأت عملية التطبيق القبلي لأدوات البحث يوم السبت الموافق ٢٠١٣/٨/٢٤م، وقد استهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث التحقق من تكافؤ المجموعات في درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، ودرجات مقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد"، وقد استخدم في ذلك اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، وذلك بعد التأكد من تحقق شرط الاعتدالية وشرط تساوي التباين بين المجموعات باستخدام اختبار ليفين Leven's Test، وذلك من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦) : نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات البحث الثلاث على درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" ومقياس الاتجاه نحوها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارات التقويم الإلكتروني	بين المجموعات	٥,٣٣	٢	٢,٦٦	٠,١٣	٠,٨٧٦
	داخل المجموعات	١٤٤١,٣٤	٧٢	٢,٦٦		
	المجموع	١٤٤٦,٦٧	٧٤			
الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد"	بين المجموعات	٢٩١,١٩	٢	١٤٥,٦	٠,٩	٠,٤١٢
	داخل المجموعات	١١٦٩١,٩٥	٧٢	١٤٥,٦		
	المجموع	١١٩٨٣,١٤	٧٤			

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" ومقياس الاتجاه نحوها، فقد كانت قيمة ف=٠,١٣ بمستوى دلالة = ٠,٨٧٦ وهي أكبر من ٠,٠٥ وذلك بالنسبة لمتغير مهارات التقويم الإلكتروني، كما كانت قيمة ف=٠,٩٠ بمستوى دلالة =٠,٤١٢ أكبر من ٠,٠٥ وذلك بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد"، مما يدل على تكافؤ المجموعات قبل بدء التجربة.

٥-٣- تطبيق البرنامج على عينة البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعات البحث الثلاث، بدأت كل مجموعة في دراسة البرنامج، والتي استغرقت ثلاثة أسابيع تقريبًا خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٨/٢٦م حتى يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٩/١٦م، وقد تم ذلك وفقًا للإجراءات التالية:

- لقاء تمهيدي لكل مجموعة على حدة ، تعرف فيه أعضاء هيئة التدريس على أهداف البرنامج وأهميته، وطبيعة محتواه، وما يشتمل عليه من مهارات، وكيفية أدائها،

وقد تم في هذا اللقاء إثارة دافعية أعضاء هيئة التدريس للتدريب على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد" بشكل فعال من خلال التأكيد لهم على ما يلي:

- الحرية الكاملة في عرض أفكارهم وآرائهم من خلال أدوات الاتصال المختلفة، وما يطرحونه من موضوعات، والتأكيد على احترام الآراء المطروحة والأفكار.

- أهمية الموضوع الذي يعالجه البرنامج التدريبي عبر الإنترنت وهو (مهارات التقويم الإلكتروني)، من خلال التأكيد على أن هذا النوع من التدريب يفتح لهم آفاقًا لتطبيق تلك المهارات على مقرراتهم الدراسية.

- إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعتي نمط دعم الإداء الموجز ونمط دعم الأداء التفصيلي:

- تزويد كل عضو هيئة تدريس ببيانات تتعلق بالعنوان الإلكتروني للموقع، واسم المستخدم username، وكلمة مرور password.

- التأكيد على أن إستراتيجية التدريب المتبعة هي التعلم الذاتي في تعلم مهارات التقويم الإلكتروني، مع ضرورة إجراء المناقشات عبر (غرف الحوار المباشر ومنتديات المناقشة) بما يسمح بتبادل الأفكار والآراء، مع مراعاة أن يكون المدرب عضواً أساسيًا في هذه الحوارات والنقاشات.

- إعطاء كل عضو هيئة تدريس الفرصة الكاملة لدراسة محتوى البرنامج، وتنفيذ الأنشطة والمهام المرتبطة به، وفقًا لقدراته وسرعته في التعلم.

- تم متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس باستمرار أثناء تعلمهم مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وبعد تعلم العضو لكل مهارة، يتدرب على المهارة من خلال تنفيذها على موضوع ما في مادة تخصصه، ثم يعرض عمله على المدرب لتقييم أداءه، وتوضيح نقاط القوة والضعف، وتقديم الإرشادات المناسبة.

- تم تخصيص غرفة حوار مباشر لكل مجموعة بموقع البرنامج، حيث تم إنشاء حساب لكل عضو هيئة تدريس، من خلال تحديد اسم مستخدم username، وكلمة مرور password.

- تم تصميم منتدى مناقشة على موقع البرنامج قسم لعدة محاور تغطي موديولات البرنامج التدريبي.

- تم إنشاء حساب لكل عضو هيئة تدريس في كل مجموعة، للدخول على المنتدى وإجراء المناقشات، من خلال تحديد اسم مستخدم username، وكلمة مرور password.

- تم عقد لقاءين (وجهًا لوجه) في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بين الباحث وأعضاء هيئة تدريس كل مجموعة خلال فترة التطبيق؛ بهدف بحث حل المشكلات أو الصعوبات التي تحول دون إنجاز البعض لما يكلفوا به من مهام أو أنشطة.

وبعد دراسة أعضاء هيئة التدريس لمحتوى البرنامج التدريبي، كُلف كل عضو منهم (في مجموعات البحث الثلاث) بعمل مشروع في إدارة التقويم الإلكتروني لأحد الموضوعات في مادة تخصصه، على أن يوظف فيه مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، والتي سبق له دراستها في البرنامج التدريبي، والهدف من هذا التكليف ليس تقييمًا لأداءه بقدر ما هو تدريب له على المهارات وتوظيفها في تخصصه تمهيدا لتطبيق اختبار المهارات.

٥-٤- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد انتهاء أعضاء هيئة التدريس من دراسة البرنامج التدريبي، طُبق عليهم (مقياس الاتجاه)، في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/٩/٢٢م، في حين طُبق اختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم ""بلاكبورد"" بداية من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٩/٢٣م ولمدة ثلاثة أسابيع (بواقع أسبوع لكل مجموعة وبما يتناسب مع ظروف محاضراتهم)؛ وذلك بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالمتغيرات التابعة للبحث، وقد روعى عند تقدير الجانب الأدائي أن ينفذ كل عضو هيئة تدريس ما يُكلف به من أداءات – وفقًا لما ورد في ورقة الاختبار – داخل معمل عمادة تقنية المعلومات بالجامعة؛ وذلك ضمانًا لأن يؤدي كل عضو المهارات بنفسه، كما روعي أن يخصص لكل عضو بطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم ""بلاكبورد"، وبعد رصد البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات البحث تم

تبويبها تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، ومن ثم التحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.

سادساً: نتائج البحث وتفسيرها:

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة تدريس المجموعات الثلاث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني، وكذلك مقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، كما يوضح جدول (٧):

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجموعات البحث الثلاث في كل من اختبار مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث

متغيرات البحث	التطبيق	المجموعة الضابطة			مجموعة دعم الأداء الموجز			مجموعة دعم الأداء التفصيلي		
		ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التقويم الإلكتروني	قبلي	٢٤	١٠,١٧	٤,٧٨	٢٥	٩,٥٦٨	٤,٣٣	٢٦	١٠,٠٨٨	٤,٣٢
	بعدي		٧٣,٨٨	٧,٨		٨٢,٥٦	٧,٢٥		٨٧,٨	٥,١٤
الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"	قبلي		٧٩,٢١	١٢,٠٣		٧٦,٩٢	١٣,٦١		٧٤,٣٩	١٢,٥٣
	بعدي		١١٦,٢١	١٥,٢		١٢٩,٦	١٠,٧٩		١٣٨,٧٣	٨,٣٧

ن: عدد أعضاء هيئة التدريس   م: المتوسط   ع: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول (٧) ارتفاع متوسطات درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني، ومقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" عنه في التطبيق القبلي، مما يشير ذلك إلى وجود تأثير للبرنامج التدريبي – بشكل عام – لدى أعضاء هيئة تدريس المجموعات الثلاث في اكتساب مهارات التقويم الإلكتروني، وتنمية الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، وقد يعزي ذلك إلى ما يلي:

- طبيعة موضوع البرنامج والمتمثل في التدريب على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، والذي يعد أحد الاتجاهات التكنولوجية الحديثة الأكثر انتشارا في مجال التعلم الإلكتروني، والتي تسعى كثير من الجامعات في الدول الأجنبية والعربية وكذلك بعض الجامعات السعودية في تطبيقه واستخدامه في التعليم، مما أثار لدى أفراد عينة البحث الدافع لتعلم المهارات المتعلقة بهذا الموضوع لمسايرة التطورات التكنولوجية الحديثة.

- طبيعة تنظيم محتوى البرنامج نفسه، والذي يحتوي على أنشطة وتدريبات لكل مهارة، تتيح لكل متدرب فرصة الممارسة الموجهة، من خلال أداء تلك الأنشطة والتدريبات، مما يزيد من عملية تعلم تلك المهارات.

- أن البرنامج التدريبي يتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق ما تعلموه وتدربوا عليه، حيث إنه كان يطلب من كل عضو هيئة تدريس – بعد الانتهاء من شرح المهارة – بممارسة ما تعلمه حتى درجة الإتقان، بحيث لا يسمح لأي منهم الانتقال إلى التدريب على مهارة جديدة، إلا بعد التأكد من تمكنه من المهارة التي تسبقها.

- احتواء البرنامج التدريبي على أمثلة عديدة ومتنوعة لكل مهارة، إضافة إلى تكليف كل متدرب بتنفيذ المهارات، ويتم تقييمها بواسطة المدرب، وتلقي المتدرب تغذية راجعة فورية عن أدائه مما يزيد من فرص اكتساب المهارات التي تضمنها البرنامج.

- تنوع أنماط التفاعل وتعددها داخل البرنامج التدريبي، هذا التنوع في أنماط التفاعل وتعدده بين الأطراف المختلفة أتاح لمجموعة البحث فرصًا لتبادل وجهات النظر في الموضوعات المطروحة، مما يزيد فرص الإفادة من الآراء والمقترحات المطروحة.

- تنفيذ تجربة البحث في المكان المناسب (بالنسبة للمجموعة الضابطة)، وهو أحد معامل عمادة تقنية المعلومات بالجامعة والمجهز بأحدث أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت، حيث خصص لكل متدرب جهاز كمبيوتر ذي مواصفات خاصة متصل بشبكة الإنترنت، (وبالنسبة للمجموعتين التجريبيتين في أي مكان وأي زمان يناسبهم) مما أتاح لعضو هيئة التدريس الحرية في استخدام وممارسة المهارات التي يتعلمها.

- تنوع أساليب التدريب المستخدمة، حيث استخدم في البرنامج عروض تقديمية، وأسلوب المناقشة، والعروض العملية التوضيحية، ثم ممارسة ذاتية من جانب كل متدرب، حيث أتاح هذا التنوع تكامل في الخبرة.

غير أن متوسطات درجات اختبار مهارات التقويم الإلكتروني ومقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" كانت متفاوتة لمجموعات البحث الثلاث، حيث يوضح جدول (٧) تفوق مجموعة دعم الأداء الموجز، ومجموعة دعم الأداء التفصيلي في اختبار مهارات التقويم الإلكتروني ومقياس الاتجاه على المجموعة الضابطة، وتفوق مجموعة دعم الأداء التفصيلي على مجموعة دعم الأداء الموجز، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تلك المجموعات عولجت البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One way Analysis Of Variance (ANOVA)، وذلك من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)".

١- عرض النتائج المتعلقة بمتغير مهارات التقويم الإلكتروني:

اختبار صحة الفرض الرئيس الأول والذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات أعضاء هيئة تدريس مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني.

وقد استخدم في اختبار هذا الفرض اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، ويوضح جدول (٨) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات البحث الثلاث على درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

جدول (٨) : نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات البحث الثلاث على درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2207.535	2	1103.768	23.931	.000
داخل المجموعات	3320.785	72	46.122		
المجموع	5528.320	74			

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني، فقد كانت قيمة ف=٢٣,٩٣١ بمستوى دلالة = ٠,٠٠١ وهي أقل من ٠,٠٥، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الرئيس الأول من فروض البحث، وأن هناك ما يدعو إلى متابعة عملية التحليل الإحصائي لاختبار صحة الفرضين الفرعيين (١–١)، (١–٢).

اختبار صحة الفرضين الفرعيين: الأول (١-١) والثاني (١-٢) واللذان ينصان على أنه:

١–١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين كل من متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين، ومتوسط درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني لصالح أعضاء هيئة تدريس المجموعتين التجريبيتين.

١–٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني.

لاختبار صحة هذين الفرضين طبق اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددةMultiple Posteriori Comparisons، ويوضح جدول (٩) نتائج هذا التطبيق:

جدول (٩): نتائج اختبار شيفيه بين مجموعات
البحث الثلاثة في اختبار مهارات التقويم الإلكتروني

مجموعات البحث	المتوسطات	البيان	المجموعة الضابطة (١)	مجموعة نمط دعم الأداء الموجز (٢)	مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي (٣)
المجموعة الضابطة (١).	٧٣,٨٨	الفرق بين المتوسطات	ـ	٨,٦٩*	١٣,١٣*
مجموعة نمط دعم الأداء الموجز (٢).	٨٢,٥٦	الفرق بين المتوسطات	ـ	ـ	٤,٤٤
مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي (٣).	٨٧	الفرق بين المتوسطات	ـ	ـ	ـ

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى.

يتضح من جدول (٩) صحة الفرض الفرعي الأول (١-١): حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ومجموعة نمط دعم الأداء الموجز في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني لصالح مجموعة نمط دعم الأداء الموجز، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي للاختبار نفسه لصالح مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي، ومن ثم يمكن التوصل إلى أن مجموعتي نمط دعم الأداء الموجز ونمط دعم الأداء التفصيلي أكثر فاعلية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات التقويم الإلكتروني مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وقد يعزي ذلك إلى ما يلي:

- استناد البرنامج التدريبي إلى أحد أنماط دعم الأداء – سواء أكان موجزاً أم تفصيلياً – أتاح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس إلى محاكاة واقعية لكافة المهارات العملية المستهدف تنميتها في التقويم الإلكتروني، بالإضافة إلى عرض كافة إجراءات التعامل مع كل مهارة من خلال تقديم تفاصيل دقيقة لكيفية التعامل مع مهارات التقويم الإلكتروني، والتعامل مع المحتوى العلمي له.

- استخدام وسائل اتصال تزامنية وغير تزامنية في البرنامج التدريبي عبر الإنترنت؛ أدى إلى مراعاة احتياجات المتدربين وظروف عملهم، وتنوع أساليب التفاعل بين المدرب والمتدربين، مما انعكس إيجاباً في تحسين ظروف التعلم وسهولة انتقال التعلم من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى. حيث يفضل تقديم المعلومات بأساليب مختلفة؛ لتتوافق وتتكيف مع الفروق الفردية للمتعلمين في معالجة المعلومات من أجل تيسير انتقال أثر التعلم للذاكرة طويلة المدى (Modritscher, 2006: 6).
- توفر دراسة البرنامج التدريبي طوال اليوم وكل أيام الأسبوع ، مكّن عضو هيئة التدريس من متابعة موضوعات البرنامج في الوقت الذي يناسبه تبعًا لظروفه التدريسية وأعباءه البحثية كل حسب مستواه، مما يدعم مفهوم التعلم الذاتي لديه، وفي الوقت نفسه مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم في سرعة التعلم .
- الحرية المتاحة للمتدرب في بيئة تفاعلية تمكنه من التنقل بين المعلومات وفقًا لرغبته دون ترتيب مفروض عليه تتيح للمتدرب مجالًا واسعًا لتنظيم محتوى البنية المعرفية بالطريقة التي يراها مناسبة له وتمكنه من استرجاع المعلومات بصورة سريعة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: همام علي النباهين (٢٠٠٥)، "بابا ستيرجيو" Papastergiou (2006)، ومحمد إسماعيل عاشور (٢٠٠٩)، ومحمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩)، وسلطان بن هويدي المطيري (٢٠١٠)، ومحمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠)، وياسر سيد مزروع (٢٠١١)، ونبيل السيد محمد (٢٠١١)، وفوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١)، وسهير حمدي فرج (٢٠١٢) في فاعلية نظم إدارة التعلم في تنمية التحصيل وبعض المهارات.

كما يتضح من جدول (٩) صحة الفرض الفرعي الثاني (١–٢): حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة نمط دعم الأداء الموجز ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم الإلكتروني، وقد يعزي ذلك إلى ما يلي:

- أن نمط دعم الأداء الموجز يستند إلى صور ثابتة مدعومة بنصوص توضيحية هي صور ثابتة ملتقطة من لقطات الفيديو التي تشرح المهارة في نمط دعم الأداء

التفصيلي المصحوب بالصوت، وكما هو معلوم فإن لقطات الفيديو ما هي إلا صور ثابتة يتم تحريكها بسرعة معينة في الثانية الواحدة، مما يمكن المتدرب من التحكم في عرض كل نمط حسب سرعته في التعلم، وإعادة المشاهدة حتى التمكن من المهارة.

- توفر دراسة البرنامج التدريبي (سواء أكان يستند إلى نمط دعم الأداء الموجز أم نمط دعم الأداء التفصيلي) طوال اليوم وكل أيام الأسبوع، مكّن عضو هيئة التدريس من متابعة موضوعات البرنامج في الوقت الذي يناسبه تبعًا لظروفه التدريسية وأعباءه البحثية، مما يدعم مفهوم التعلم الذاتي لديه، وفي الوقت نفسه مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم في سرعة التعلم.
- استخدام وسائل اتصال تزامنية وغير تزامنية في البرنامج التدريبي عبر الإنترنت؛ أدى إلى مراعاة احتياجات المتدربين وظروف عملهم، وتنوع أساليب التفاعل بين المدرب والمتدربين، مما انعكس إيجابًا في تحسين ظروف التعلم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطي درجات المجموعتين (التفصيلية) (والمختصرة) في متوسط درجات بطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج ميكروسوفت.

٢– عرض النتائج المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد":

اختبار صحة الفرض الرئيس الثاني والذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات أعضاء هيئة تدريس مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد".

وقد استخدم في اختبار هذا الفرض اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، ويوضح جدول (١٠) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات البحث الثلاث على درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد":

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات البحث الثلاث على درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6377.65	2	3188.82	23.3	.000
داخل المجموعات	9855.07	72	136.88		
المجموع	16232.72	74			

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"، فقد كانت قيمة ف= ٢٣,٣ بمستوى دلالة = ٠,٠٠١ وهي أقل من ٠,٠٥، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الرئيس الثاني من فروض البحث، وأن هناك ما يدعو إلى متابعة عملية التحليل الإحصائي لاختبار صحة الفرضين الفرعيين (٢-١)، (٢-٢).

لاختبار صحة هذين الفرضين طبق اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددةMultiple Posteriori Comparisons، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التطبيق:

جدول (١١): نتائج اختبار شيفيه بين مجموعات البحث الثلاثة في مقياس الاتجاه نحو منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد"

مجموعات البحث	المتوسطات	البيان	المجموعة الضابطة (١)	مجموعة نمط دعم الأداء الموجز (٢)	مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي (٣)
المجموعة الضابطة (١).	١١٦,٢١	الفرق بين المتوسطات	—	*١٣,٣٩	*٢٢,٥٢
مجموعة نمط دعم الأداء الموجز (٢).	١٢٩,٦	الفرق بين المتوسطات	—	—	*٩,١٣
مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي (٣).	١٣٨,٧٣	الفرق بين المتوسطات	—	—	—

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى.

يتضح من جدول (١١) صحة الفرض الفرعي الأول (٢-١): حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ومجموعة نمط دعم الأداء الموجز في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" لصالح مجموعة نمط دعم الأداء الموجز، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" لصالح مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي.

يتضح من جدول(١١) أن البرنامج التدريبي سواء أكان يعتمد على نمط دعم الأداء الموجز أم التفصيلي أم لا يعتمد على أي نمط لدعم الأداء (متمثلًا في المجموعة الضابطة) كان له فاعلية في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف (مجموعات البحث الثلاث) اتجاهات إيجابية نحو منظومة "بلاكبورد"، وقد يعزي ذلك إلى ما يلي:

- أن منظومة "بلاكبورد" تعد بيئة تعلم إلكترونية جديدة غير مألوفة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مما أثار دافعيتهم وتولد لديهم الفضول للتعلم والتعرف على هذ الشيء الجديد.
- أن تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"، وممارستهم لهذه المهارات قد عمق لديهم الإحساس بأهمية توظيف منظومة "بلاكبورد" ومزاياها الكثيرة في مقرراتهم الدراسية، وعمق لديهم الرغبة لتوظيفها في مادة تخصصهم، وأدى إلى التغلب على حاجز الرهبة لديهم من التعامل مع تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.
- أن منظومة "بلاكبورد" تدعم لغات كثيرة من أبرزها اللغة العربية، بعكس عديد من نظم إدارة الإلكتروني التي لا تدعم اللغة العربية؛ الأمر الذي ساعد أعضاء هيئة التدريس على سهولة التعامل "بلاكبورد" ، وما يشتمل عليه من أدوات خاصة بالتقييم، مما نتج عنه تكوين اتجاه إيجابي نحو استخدامها وتوظيفها في التعليم.
- أن عضو هيئة التدريس ذاته يقوم بالدور الأساسي فى عملية التعلم، لذا فهو يشعر بنوع من التحدي مع منظومة "بلاكبورد" لأن منتجات البرنامج تظهر فى الحال، وساعد ذلك فى تكوين اتجاه إيجابي نحو استخدام منظومة "بلاكبورد".

- ارتباط البرنامج بحاجات المتدربين الفعلية مثل الحاجة إلى توظيف الإمكانات التكنولوجية في العملية التعليمية مما جعلهم أكثر إقبالًا على دراسته.

- توفير الاتصال التزامني واللاتزامني (بالنسبة لمجموعتي نمط دعم الأداء الموجز والتفصيلي)، أدى إلى زيادة التفاعل والنقاش والحرية في إبداء الرأي بالنسبة للمتدربين، مما أدى إلي شعور المتدرب بالتواجد الاجتماعي مع الآخرين، وذلك يعزز لديهم تقبل أفكار الآخرين، فالاتجاه الإيجابي يتكون بإشباع حاجات المتدرب في التفاعل مع الآخرين.

- أن تدريب أفراد مجموعتي نمط دعم الأداء الموجز والتفصيلي عبر الإنترنت، أتاح لأعضاء هيئة التدريس إمكانية التدريب في المكان والزمان المناسبين لهم، مما أوجد الراحة النفسية لديهم أثناء التدريب، وقد عبر عن ذلك بعض أعضاء هيئة التدريس أثناء مناقشتهم في هذا الأمر؛ مما ساهم في تحسين الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة كل من: همام علي النباهين (٢٠٠٥)، "بابا ستيرجيو" Papastergiou (2006)، أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٨)، ومحمد الباتع عبد العاطي وحسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩)، ومحمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠)، وعبد المهدي علي الجراح (٢٠١١)، وسهير حمدي فرج (٢٠١٢) في فاعلية نظم إدارة التعلم في تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها والاستمتاع بالتعلم.

كما يتضح من جدول (١١) عدم صحة الفرض الفرعي الثاني (٢-٢): حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة نمط دعم الأداء الموجز ومجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" لصالح مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي، وقد يعزي تفوق مجموعة نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) على مجموعة نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) في مقياس الاتجاه نحو منظومة "بلاكبورد" إلى أن نمط دعم الأداء التفصيلي:

- يعتمد على إستراتيجية المحاكاة، بحيث يقدم محاكاة واقعية لكافة المهارات العملية المستهدف تنميتها في التقويم الإلكتروني.

- يعتمد على تحكم المتدرب في العرض سواء بالإيقاب أو التشغيل أو التسريع، مما يتيح له فرصة التحكم في المشاهدة، وتنفيذ المهارة بشكل آني، ثم متابعة مشاهدة المهارة التالية لتفيذها، وهكذا.
- يمتاز بالتفاعلية والبساطة والدقة، حيث عرضت كل إجراءات التعامل مع كل مهارة من خلال تقديم تفاصيل دقيقة لكيفية التعامل مع مهارات التقويم الإلكتروني، والتعامل مع المحتوى العلمي له.
- يقدم المعلومات التي يحتاجها عضو هيئة التدريس بصورة مفصلة ومكثفة، بحيث تتناول كل الأجزاء التي يجب أن يتقنها المتدرب لإنجاز المهام المستهدفة.
- يحتوي على شاشات تفاعلية وأنشطة تعليمية متعددة، ووسائل متعددة الوسائط خدمت الأهداف العامة لموديولات البرنامج التدريبي بشكل جيد.
- يناسب خصائص المتدربين من أعضاء هيئة التدريس، وحاجاتهم التربوية، فلقد تم التركيز في البرنامج التدريبي على إكساب مهارات التقويم الإلكتروني للمتدربين والتي كانت على شكل مقاطع فيديو تراعي الفروق الفردية فيما بينهم، والتي كانت تحتوي على تسجيل صوتي لشرح التعامل مع مهارات التقويم الإلكتروني والتعامل مع المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى وضع نصوص داخل مقاطع الفيديو توضح مكان الضغط بالفأرة للوصول لمهمة ما قبل إجراءها داخل مقاطع الفيديو لمحاكاة أداء المهارة على شاشة مقطع الفيديو.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطي درجات المجموعتين (التفصيلية) (والمختصرة) في متوسط درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم عبر الويب.

توضح النتائج العامة للدراسة فاعلية أنماط دعم الأداء في إكساب المجموعة التجريبية – أيًا كان نمط الدعم المقدم – مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بأنماط دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه، والتي أثبتت فاعليتها في تنمية متغيرات البحث المختلفة سواء أكانت تلك المتغيرات معرفية أم مهارية أم وجدانية، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تستند إلى أي نوع من

دعم الأداء وأساليب المساعدة والتوجيه، وهي دراسات كل من شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦)، وإسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨)، وشاهيناز محمود محمد وعبد اللطيف الصفي الجزار (٢٠٠٩)، وزينب حسن السلامي ومحمد عطية خميس (٢٠٠٩)، ومحمد حسن خلاف (٢٠١٣).

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١- نظرًا لما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح فيوصى بالإفادة من هذا البرنامج في إكساب باقي أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف بشطري الطلاب والطالبات مهارات إدارة محتوى التعلم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد"، وإدراج البرنامج التدريبي ضمن البرامج التدريبية التي تتولى مسئوليتها عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة؛ نظرًا لأهمية هذا البرنامج في التطوير المهني لهم.

٢- نظرًا لما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية نمط دعم الأداء (التفصيلي) مقارنة بنط دعم الأداء الموجز،' فيوصى بأهمية توجيه أنظار مصممي التعلم الإلكتروني إلى تبني نمط دعم الأداء (التفصيلي)، ليفيدوا منها في تطوير برامج التعلم الإلكترونية، لاسيما البرامج التي تهدف إلى تطوير أداء أو تنمية مهارات لدى المتدربين ذوي المهارات التكنولوجية المنخفضة.

٣- نظرًا لأن اختيار نمط معين من أنماط دعم الأداء يعتمد بشكل كبير على مستواى أداء المتدرب ونمط تعلمه، فإنه من المهم تنويع أنماط وأساليب التوجيه والمساعدة ودعم الأداء، بحيث يختار كل متدرب نمط أو أسلوب الدعم المناسب لمستواه المهاري ونمط تعلمه.

٤- أن التدريب على نظم إدارة التعلم الإلكتروني يتطلب تأسيس بنية تحتية متكاملة، من خلال توفير معامل حاسب مجهزة بأحدث أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت عالي السرعة، وبرمجيات إدارة المحتوى الإلكتروني سواء أكانت مفتوحة المصدر أم مغلقة المصدر، وأجهزة عرض جماعي Data Show، على أن يتاح جهاز لكل

متدرب، مع توفير الدعم الفني المستمر لما يطرأ من مواقف تتطلب التدخل السريع لضمان جودة الأداء.

٥- توفير بعض النماذج الجاهزة للمقررات التي تستخدم بالفعل منظومة "بلاكبورد"، لكي يرى المتدربون - من أعضاء هيئة التدريس- بشكل واقعي وفعلي كيفية توظيف نظم إدارة المحتوى الإلكتروني في التخصصات المختلفة.

٦- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والوعي بأهمية التكنولوجيا في دعم العملية التعليمية سواء أكان ذلك بين صناع القرار في الجامعة والكليات أم بين منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وطلاب وإداريين؛ لأن من شأن ذلك أن يزيد من دافعيتهم لتطوير مهاراتهم ودمج التقنية بالعملية التعليمية.

بحوث مقترحة:

في ضوء الهدف من هذا البحث والنتائج التي أسفر عنها، يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

١- التفاعل بين نمطين مختلفين لدعم الأداء (موجز / تفصيلي) والأسلوب المعرفي (متحمل الغموض / غير متحمل الغموض) وأثر ذلك على إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها.

٢- أنماط دعم الأداء عبر الإنترنت وأثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات إدارة التعلم باستخدام منظومة "موودل" واتجاهاتهم نحوها.

٣- أنماط دعم الأداء ببرمجيات التعلم متعددة الوسائط وأثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات إدارة التعلم باستخدام منظومة "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها.

٤- دراسة واقع استخدام منسوبي جامعة الطائف لمنظومة "بلاكبورد"، والمعوقات التي تحول دون الإفادة الكاملة منها في الجامعة.

٥- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي، مع أخذ بعض المتغيرات في الاعتبار، كمتغير النوع (ذكور وإناث)، والتخصص (علمي وأدبي)، والخبرة، والوظيفة (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد).

* * *

المراجع*

أولًا: المراجع العربية:

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٢، يوليو). فاعلية استخدام الإنترنت في تحصيل طلاب الجامعة للإحصاء الوصفي وبقاء أثر التعلم وعلاقة ذلك بالجنس. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق، (٥)، ١–٣٤.
- أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٨). برنامج مقترح فى التعلم الإلكتروني باستخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج دروس الرياضيات الإلكترونية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، الجزء الثاني، كلية التربية جامعة المنصورة، ٦٦، ٢٨٢-٣٣٣.
- أحمد عبد الغني السيد عويس (٢٠٠٨). استخدام مواقع المنتديات التعليمية بشبكة الإنترنت في التعليم الجامعي (رسالة ماجستير). كلية التربية النوعية بدمياط، جامعة المنصورة.
- أحمد محمد بدح (٢٠٠٩). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية. المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار " صناعة التعلم للمستقبل" في الفترة من ١٦–١٨ مارس ٢٠٠٩، والذي عقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- أسامة زكي السيد علي العربي (٢٠١٣). تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار »الممارسة والأداء المنشود«، المنعقد في مدينة الرياض خلال الفترة من ٢١ – ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤هـ الموافق ٢– ٧ فبراير ٢٠١٣ م.
- إسماعيل عمر علي حسونة (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل و تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة (رسالة ماجستير). كلية البنات، جامعة عين شمس.

---

* اتبع الباحث في كتابة المراجع الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) (2013).

- إسماعيل محمد إسماعيل حسن (٢٠٠٩). التقويم في التعلم الإلكتروني. مجلة التعلم الإلكتروني، ٤، ١٨–٢٠.
- أمل السيد طاهر (٢٠٠٦). العلاقة بين التكوين المكاني للصور الثابتة والمتحركة في برامج الوسائل المتعددة والتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.
- بدر الهدى خان (٢٠٠٥). إستراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة على بن مشرف الموسوي، وسالم بن جابر الوائلي، ومنى التيجي. عمان: شعاع للنشر والعلوم.
- توصيات المؤتمر العلمي السادس (٢٠١٠). المؤتمر العلمي السادس "الحلول الرقمية لمجتمع التعلم" في الفترة من ٣–٤ نوفمبر ٢٠١٠. تكنولوجيا التربية "دراسات وبحوث"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، جامعة القاهرة.
- جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي (٢٠٠٥). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥٨، ٢١٣-٢٥٠.
- جميل إطميزي (٢٠٠٧). مقدمة في التعلم الإلكتروني. ويمكن استرجاعه من الموقع. http://elearning.ppu.edu/mod/resource/view.php?id=828
- حمدي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني، الفلسفة – المبادئ– الأدوات – التطبيقات. عمان: دار الفكر.
- حنان أحمد رضوان(٢٠٠٩) . التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني "دراسة تقويمية. "مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية" رؤى وإستراتيجيات"، في الفترة من :٢٢ - ٢٤ مارس ٢٠٠٩، القاهرة.
- زينب حسن حامد السلامي، محمد عطية خميس (٢٠٠٩). معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل" خلال الفترة من ٢٨–٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩، والذي عقد في كلية بنات عين شمس، ٥– ٣٦.
- سالي وديع صبحي (٢٠٠٥). الاختبارات الإلكترونية عبر الشبكات. في محمد عبد الحميد (محرر). منظومة التعليم عبر الشبكات (ص ص. ٢١٧-٢٨٥).،القاهرة : عالم الكتب.
- سلامة عبد العظيم، أشواق عبد الجليل (٢٠٠٨). الجودة في التعلم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- سلطان بن هويدي سلطان بن هويدي المطيري (٢٠١٠، نوفمبر). فعالية استخدام برنامجي مودل وجسور لإدارة المقررات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في مقرر إنتاج البرمجيات التعليمية واتجاهاتهم نحوها. تكنولوجيا التربية "دراسات وبحوث". المؤتمر العلمي السادس "الحلول الرقمية لمجتمع التعلم" في الفترة من ٣–٤ نوفمبر ٢٠١٠، ١٩٤–٢٢٥.
- سلوى السعيد عبد الكريم أحمد (٢٠١١). دور التعليم الإلكترونى فى تحسين جودة المحتوى الرقمى للبرامج الأكاديمية : دراسة تقويمية لتطبيق برنامج المودل "فى برنامج قسم" علم المكتبات والمعلومات" بكلية Moodle الآداب والعلوم الإجتماعية بجامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، بعنوان " تعلم فريد لجيل جديد"، في الفترة من ٢١–٢٤ فبراير ٢٠١١، والذي عقد في مدينة الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- سهير حمدي فرج (٢٠١٢، سبتمبر). فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الإنترنت من خلال نظام المقررات الدراسية Moodle لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٢٥٨–٢٨٠.
- السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (٢٠١٣أ). أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ٢(١٢)، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (٢٠١٣ب). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار «الممارسة والأداء المنشود»، المنعقد في مدينة الرياض خلال الفترة من ٢١ – ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤هـ الموافق ٢ – ٧ فبراير ٢٠١٣م.
- شاهيناز محمود أحمد (٢٠٠٩). فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل)، ٣٧ – ٦٦.
- شاهيناز محمود محمد، عبد اللطيف الصفي الجزار (٢٠٠٩). دراسة مقارنة لفاعلية سقالات التعلم ببرمجيات التعلم القائم على الكمبيوتر في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات

اللغة الإنجليزية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل" خلال الفترة من ٢٨–٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩، والذي عقد في كلية بنات عين شمس.

- شيماء يوسف صوفي يوسف (٢٠٠٦). أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى مدارس التربية الفكرية (رسالة ماجستير). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- طارق عبد السلام محمد، محمد عطية خميس، صلاح أمين محمد عليوة (٢٠٠٨، يناير). تحديد معايير تصميم المساعدة التعليمية الموجزة والمتوسطة والتفصيلية ببرامج الوسائط المتعددة. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ١٨(١)، ١٢٥–١٤٢.
- عبد الرحمن أحمد سالم (٢٠١٠). تصميم وإنتاج أنماط مختلفة من المساعدة والنصح في برامج المحاكاة الكمبيوترية التعليمية للتغلب على الإحباط ومواصلة التعلم في ضوء احتياجات الطلاب المعلمين شعبة معلم الحاسب الآلي، تكنولوجيا التربية "دراسات وبحوث"، المؤتمر العلمي السادس " الحلول الرقمية لمجتمع التعلم" في الفترة من ٣–٤ نوفمبر ٢٠١٠. ص ص ٢٣١–٢٥٧.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ١٦٨، ٥٣ – ٩٧.
- عبد الله بن عبد العزيز الموسي، أحمد بن عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: شبكة البيانات.
- عبد المهدي علي الجراح (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية البلاك بورد Blackboard في تعلمهم. دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٤)، ١٢٩٣–١٣٠٤.
- عثمان إبراهيم السلوم، مصطفى أمين رضوان (٢٠١١). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقا لنظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. مجلة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- على إسماعيل سرور (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نظام Web2 في ضوء نموذج Marzano لأبعاد التعلم فى تنمية الأداء التدريسى للمعلمين. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم

الإلكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار »الممارسة والأداء المنشود«، المنعقد في مدينة الرياض خلال الفترة من ٢١ – ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤هـ الموافق ٢ – ٧ فبراير ٢٠١٣م.

- عمرو حسن فتوح (١٤٣٠هـ شعبان). البرمجيات المفتوحة المصدر والمفهوم الجديد للمكتبات. مجلة المعلوماتية، ٢٧، ٨–١٣.
- عواض الخديدي (٢٠١٢). جامعة الطائف توقع اتفاقية لإنشاء مركز "التعليم عن بعد". المدينة، العدد ١٧٨٤٦ السبت الموافق ٣ / ٣ / ٢٠١٢م
- الغريب زاهر إسماعيل (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها– تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- فوزية عبد الرحمن الغامدي (٢٠١١). أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود (رسالة ماجستير). عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.
- محمد اسماعيل نافع عاشور (٢٠٠٩). فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد جارالله أحمد الحبابي (٢٠١٣). التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني وأدواتها المختلفة. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار »الممارسة والأداء المنشود«، المنعقد في مدينة الرياض خلال الفترة من ٢١ – ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤هـ الموافق ٢ – ٧ فبراير ٢٠١٣.
- محمد حسن رجب خلاف (٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم (مباشرة وغير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية وتعاونية) على التحصيل وتنمية مهارات تطوير موقع تعليمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- محمد صنت صالح الحربي (٢٠٠٦). مطالب استخدام التعلم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ أ). تطور تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ ب). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ج). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧). الكمبيـوتر التعليمـي وتكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة. القـاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩). الدعم الإلكتروني E - Supporting. تكنولوجيا التعليم، ١٩(٢)، ١-٢.
- محمد كمال عفيفي (٢٠١٠). سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية ومدى فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، ٦٣ – ١٠٧.
- محمد محمد عبد الهادى بدوى (٢٠١١أ، مايو). التعليم الإلكتروني وأنظمة إدارة التعلم (البلاك بورد Blackboard كنظام إدارة للتعلم). مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ٧، ٣٨–٣٩.
- محمد محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١١ب، مارس). برنامج تدريبي مقترح قائم على نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وفق احتياجاتهم التدريبية. الجزء الرابع، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمد محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠، مارس). فاعلية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج ادارة المحتوي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مصطفى جودت صالح (٢٠٠٥). نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الشبكات. في محمد عبد الحميد (محرر). منظومة التعليم عبر الشبكات (ص ص. ٥٩–١٠٣) القاهرة: عالم الكتب.
- نبيل السيد محمد (٢٠١١). فاعلية مقرر إلكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل (moodle) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، بعنوان " تعلم فريد لجيل جديد"، في الفترة من ٢١–٢٤ فبراير ٢٠١١، والذي عقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ١٦(٣)، ٢٥١–٣٢١.

• نعيمة محمد فراج رشوان (٢٠١٣). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية في برامج الوسائط الفائقة عبر المواقع الإلكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية بعض الجوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية بالعريش. مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٧، ٦٩ – ٩٦.
• همام علي سالم النباهين (٢٠٠٥). أثر برنامج (WebCT) على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه والاحتفاظ به(رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
• وجيهة ثابت العاني (٢٠٠٨). التعلم الإلكتروني الفعال ومعيقاته باستخدام برنامج Moodle في تدريس مادة أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس: دراسة حالة. المؤتمر الدولي لتقنيات التعليم " التربية والتكنولوجيا : تطبيقات مبتكرة " في الفترة من ٣–٥ مارس ٢٠٠٨، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
• ياسر سيد أحمد محمد مزروع (٢٠١١، سبتمبر). دراسة كمية لأثر تفعيل نظام إدارة التعليم الإلكتروني ("بلاكبورد") على أداء طلاب (المستوى الداعم لمقرر اقتصاد ٢ كدراسة حالة). دراسات المعلومات، ١٢، ١٥٩–١٩٠.
• يوسف الصباح (٢٠١٣). هل يوفر التعلّم الإلكتروني امتحانات إلكترونية آمنة (خالية من الغش)؟. المعرفة: دورية متخصصة في التعلم الإلكتروني تصدر عن مركز التعليم المفتوح بجامعة القدس المفتوحة، العدد الثالث. Retrieved August 16, 2010, From http://www.qou.edu/newsletter/exams.jsp

ثانيًا: المراجع غير العربية:

• Alessi S. M. & Trollip, S.R. (2001). Multimedia for learning: Methods and development. 3rd ed. (214, 254-257). Boston: Allyn & Bacon.
• Anastasiades, P. S. (2008). Blending interactive videoconferencing and asynchronous learning in adult education: towards a constructivism pedagogical approach–a case study at the university of crete (E.DIA.M.ME.) In S. Negash, M. Whitman, A. Woszczynski,& K. Mattord (Ed.) Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education (pp.24-64) . IGI Global

- Beale, I. L. (2005). Scaffolding and integrated assessment in computer assisted learning (CAL) for children with learning disabilities. Australasian Journal of Educational Technology, 21(2), 173-191. Retrieved Oct. 7, 2012, from: http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/beale.html
- Carson, S. (2007). The Open Course Ware Model : High-Impact open Educational Content. Educational Technology, 47(6), 23-25.
- Casserly, C. (2007). The Economics of Open Educational Resources. Educational Technology, 47(6), 14-18.
- Conceição-Runlee, S. & Daley, B. (2003). Constructivist Learning Theory to Web-Based Course Design: an Instructional Design Approach. Retrieved Oct. 7, 2012, from: http://www.bsu.edu/teachers/ departments/edld/conf /constructionism.html
- Grady, H.M. (2006). Instructional Scaffolding for Online Courses. International Professional Communication Conference, IEEE, Soratoga Springs, NY, 148-152.
- Hancock-Niemic, M. & Others. (2009). Using Human Performance Technology (HPT) to Identify Potential Barriers to Online School Course Development. Retrieved August 6,2011, From: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/a7/fc.pdf
- Kale, V. (2009). Design, Development, Implementation and Effectiveness of Web-based Learning Software for Number Systems. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6(2),33-44. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Feb_09/Feb_09.pdf

- Lee, I. (2006). Korean Content Management in e-Higher Education: Here and Hereafter. Educational Technology Research & Development, 54(2), 209-219.
- McLoughlin, C. & Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html
- Modritscher, F. (2006). E-Learning theories in practice: a comparison of three methods. Journal of Universal Science and Technology of Learning.5(4), 3-18.
- Muhanna, W. (2009).Comparison of students performance in cell phone-based, computer-based and paper-based testing. The Islamic University Journal Humanities Research Series ,19(1),789-806. ISSN 1726-6807, Retrieved April 11, 2013, from: http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/
- Papastergiou, M. (2006). Course Management Systems as Tools for the Creation of Online Learning Environments: Evaluation from a Social Constructivist Perspective and Implications for their Design. International Journal on E-Learning. 5(4), 593-622. Retrieved April 11, 2013, from : http://www.editlib.org/p/6084
- Powell G. (2001). The ABCs of Online Course Design. Educational Technology, 41(4), 43-47
- Rankin, W. (2000) . A Survey of Course Web Sites and Online Syllabi. Educational Technology, 40(2), 38-42.

- Reingold, R., Rimor, R. & Kalay, A. (2008). Instructor's Scaffolding in Support of Student's Metacognition through a Teacher Education Online Course: A Case Study. Journal of Interactive Online Learning. 7(2),139–151.
- Reiser, B. J. (2002). Why scaffolding should sometimes make tasks more difficult for learners. In T. D. Koschmann, R. Hall, & N. Miyake (Eds.), Carrying forward the conversation: Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning (pp. 255–264). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. Educational Technology, 40(2). 58-64.
- Sam, C. (2006). Purposeful Scaffolding: Beyond modeling and thinking aloud. Retrieved April 11, 2013, from: http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00655.pdf
- Teng, Y & Allen, J (2005). Using Blackboard in an Educational Psychology Course to Increase Pre- service Teachers' Skills and Confidence in Technology Integration. Journal of Interactive Online Learning, 3(4).
- Vegotsky, L.S. (1978). Mind in Society:The development of the higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Verenikina, I. (2004). From theory to practice: What does the metaphor of scaffolding mean to Educators today ?. Outline, Critical Practice Studies, 6(2), Retrieved April 11, 2013, from: http://ogs.statsbiblioteket,dk/index.php/outlines/article/view/2140/1886
- Way, J., Rowe, L. (2008). The Role of Scaffolding in the Design of Multimedia Learning Objects. ICME TSG 22 New Technologies in the Teaching and Learning of Mathematics, Broad Theme 3: Design of

technology for the learning and teaching of mathematics.Research oriented paper.

- West, R., Waddoups,G. & Graham, C. (2007). Understanding the experiences of instructors as They Adopt a Course Management System. Educational Technology Research & Development, 55, 1-26.
- Whitehouse, P.W. (2007). Scaffolded Assessment in Virtual Environments: Moo and Moodle, The QSITE State Conference Session Paper, 1-17, Retrieved April 11, 2013, from:
  http://www.wonko.inf/iwho/scaffolding.htm
- Yao, J.T. (2010). Web-based Support Systems. Library of Congress Control Number: 2010921001, Retrieved April 11, 2013, from
  http://www.springer.com/4738
- Young, P. A.(2009).Instructional design frameworks and intercultural models. New York: Information Science reference, Hershey.

* * *

November 3 - 4, 2010. *Educational Technology* "Studies and Research", Arab Society for Technology Education, University of Cairo, 26-27.

- Yusuf, S. (2006). The impact of the different levels of guidance and the methods presented in a multimedia-computer programs on developing the cognitive and behavioral aspects at the Intellectual-Education Schools (Masters). Girls College, Ain Shams University.

* * *

Conference on Informatics and the Arab development issues "Visions and Strategies", Cairo, 22 - 24 March 2009.

- Saleh, M. (2005). Systems of presenting the educational courses via networks. In Abdel Hamid, M. (Editor). *Education system via networks* (pp. 59-103) Cairo, Alam Al-Qotob.
- Salem, A. M. (2004). Educational technology and e-learning. Riyadh, Al-roshed Nasheroon Library.
- Salem, A. R. (2010). Designing and producing various types of assistance and advice in the simulation, educational, computer software to overcome the frustration and continue learning in accordance with the student-teachers needs at the Division of Teacher Computer. Technology Education "Studies and Research", *Sixth Scientific Conference "Digital Solutions for the learning community"*, November, 3 - 4 2010, 231-257.
- Subhi, S. (2005). Electronic tests via networks. In Abdel-Hamid, M. (Ed.). *Education system via networks* (pp. 217-285) Cairo, Alam Al-Qotob.
- Surour, A. (2013). The effectiveness of a proposed program based on the Web 2 in accordance with the «Marzano» Model of learning dimensions in developing the teaching performance of the teachers. *The Third International Conference on e-learning and distance education*, under the slogan: «practice and desired performance», Riyadh, 2 - 7 February 2013.
- Taher, A. (2006). *The relationship between the spatial configuration of still and motion pictures in multimedia software and academic achievement* (Masters). Faculty of Education, Helwan University.
- The recommendations of the Sixth Scientific Conference (2010, November). Sixth Scientific Conference "Digital Solutions for the learning community",

performance of students (the supporting level for the economcis course 2 as a case study). *Information Studies*, 12, 159-190.

- Mohammed, N. (2011). The effectiveness of an e-course on developing the skills of using the Moodle system with the post-graduate students and its impact on the cognitive achievement and the motivation of achievement. *The Second International Conference on e-learning and distance education, titled "Unique Learning for a new generation",* Riyadh, K.S.A., February 21-24, 2011.
- Mohammed, S. & Al-gazar, A. (2009). A comparative study of the effectiveness of scaffolding learning to the software computer-based learning in developing the electronic-writing skills among the student-teachers of English. *The twelfth Scientific Conference of the Egyptian Association for Educational Technology "e-learning technology between the current challenges and future prospects*", October 28-29, 2009, the Girls College, Ain Shams.
- Mohammed, T., Khamis, M., & Elaiwa, S. (2008, January). Specifying the criteria of designing brief, medium and detailed-educational assistance in multimedia programs. *Education*al *Technology*, A series of restricted studies and research, 18(1), 125 -142.
- Nabbahin, H. (2005). *The impact of the program (WebCT) on the achievement of student teachers in educational- technology course at the Faculty of Education at the Islamic University and their tendencies towards it as well as maintaining it (Master).* Faculty of Education, Islamic University, Gaza.
- Radwan, H. (2009). Professional development for the faculty staff in accordance with the requirements of e-learning "Evaluation Study".

▪ Hassouna, I. (2008). The effect of the interaction through some of the variables of the assistance methods and guidance in education across the web and cognitive learning styles in the collection and the development of problem-solving skills among the students of Al-Aqsa University in Gaza (Masters). Girls College, Ain Shams University.

▪ Ismail, A. (2009). E-courses, its: design, production, publication, application and evaluation. Cairo, Alam Al-kotob.

▪ Khallaf, M. (2013). The effect of the interaction between the presentation of the Scaffoldings of learning (either direct or indirect) and the implementation method of the web functions (individual and collaborative) on the achievement and the development of site development skills and its quality on the students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University (PhD). Faculty of Education, University of Alexandria.

▪ Khamis, M. (2003 c). *Products of educational technology*. Cairo, Dar Al-Kalima.

▪ Khamis, M. (2003a). *The development of educational technology*. Cairo, Dar Al Quba.

▪ Khamis, M. (2003b). *The processes of educational technology*. Cairo, Dar al-Kalima.

▪ Khamis, M. (2013). *Theory and educational research in educational technology*. Cairo, Dar Al-Sahab.

▪ Khan, B. (2005). E-learning strategies. Translated by: Al-Moussawi, A., Al-Waeli S. & Alteja, M., Oman, Shoaaa for publishing and science.

▪ Mazrou'a, Y. (2011, September). A quantitative study of the impact of activating an e-learning management system, Blackboard, on the

- Badawi, M. (2011, May). E-learning and learning management systems (Blackboard as a management system of learning). *Journal of e-Learning*, University of El Mansoura, 7, 38 - 39.
- Badh, A. (2009). Possession Degree of faculty members at the educational sections of the basic skills for using e-learning techniques at Balqaa Applied University. The *First International Conference on e-learning and distance education*, under the slogan: "Learning for the future", K.S.A., Riyadh: March 16 - 18, 2009.
- El-Ani, W. (2008). The effective e-learning and its obstacles using Moodle program in teaching pedagogy for the students of English Department at the Faculty of Education, Sultan Qabous University, case study. *The International Conference on Education Technology "Education and Technology, "innovative applications"*, March 3 - 5, 2008, Sultan Qabous University, Mascut, Sultanate of Oman.
- El-Sharkawy, J. (2005). The development of the concepts of education and e-learning and its skills among the students of the Faculty of Education,the Sultanate of Oman. *Journal of the Faculty of Education*, University of Mansoura, 58, 213-250.
- Faraj, S. (2012, September). The effectiveness of developing an e-course in educational technology and managing it via online courses, Moodle system, for the development of the e-learning concepts among the student-teachers at the Faculty of Education to evaluate their attitudes towards the course. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 13 (3), 258-280.
- Fattouh, A. (1430, August). Open-source software and the new concept of libraries. *Journal of Informatics*, 27, 8-13.
- Hassan, I. (2009). Evaluation in e-learning. *Journal of e-learning*, 4,18 - 20.

- Al-Salloum, O., & Radwan, M. (2011). Proposal template for creating interactive courses according to the e-learning management system "Blackboard" at King Saud University in Saudi Arabia. *Journal of Arab Bureau of Education for the Gulf States*.
- Ashour, M. (2009). *The effectiveness of the Moodle program in acquiring three-dimension design skills among the students of the Technology Education, the Islamic University* (Masters). The Faculty of Education, Islamic University of Gaza.
- Aweys, A. (2008). *Using educational-forum online sites in high education* (Masters). Faculty of Specific Education, Damietta, Al-Mansoura University.
- Azmi, N. (2008). *E-learning Technology*. Cairo, Dar Al-Feker Al-Arabi.
- Azmi, N., & Alemradni, M. (2010): The impact of the interaction between various styles of the scaffoldings of constructive learning within the e-book for the achievement and the efficiency of learning among post-graduate students at the faculties of education. *Journal of the Faculty of Education*, Helwan University, 16 (3), 251-321.
- Badawi, M. (2010, March). The effectiveness of teaching a proposed unit in e-learning in developing using content management software skills and modifying the patterns of cognitive preference among the students of the Diploma of Education and attitudes towards it. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University.
- Badawi, M. (2011, March). The proposed training program is based on e-learning management systems via networks for the faculty education staff according to their training needs. *Journal of the Faculty of Education*, Part II, Al-Azhar University.

distance education, under the slogan «practice and desired performance», Riyadh: 2-7 February 2013.

- Al-Harbi, M. (2006). *The Demands of usingf e-learning for teaching mathematics high school from the perspective of practitioners and specialists (PhD).* Faculty of Education, University of Umm Al-Qura.
- Al-Khudaidy, A. (2012). Al-Ta'ef University signs an agreement for establishing a center for "distance education". *Al-Madena*, No. 17846 Saturday, 03/03/2012.
- Al-Mousi, A., & Al-Mubarak, A (2005). E-learning: Principles and Applications. Riyadh: Data Network.
- Al-Mutairi, S. (2010, November). The effectiveness of using Moodle and Jousoor programs in managing e-courses in developing the academic achievement for the students of Teachers' Faculty in the production of educational software course and their attitudes towards it. Technology Education "Studies and Research", *The Sixth Scientific Conference "Digital Solutions for a learning community*", November 3-4 2010. 194-225.
- Al-Sabah, Y. (2013). Does e-learning provide secure, online exams (away from cheating). *Knowledge*, the journal specialized in e-learning issued by the Open-Learning Center, the University of Al-Quds Open, the third issue, Retrieved, December 6, 2013, From: http://www.qou.edu/newsletter/exams.jsp
- Al-Salami, Z., & Khamis, M. (2009). Standards of designing multimedia-computer software based on fixed and flexible learning scaffolding. *The twelfth Scientific Conference of the Egyptian Society for Educational Technology "e-learning technology between the current challenges and the future prospects"*, October 28 - 29, 2009, Girls College, Ain Shams.

▪ Ahmed, S. (2011). The role of e-learning in improving the quality of the digital content for the academic programs: An evaluation study for applying Moodle program "in the Library and Information Science section program", Faculty of Arts and Social Sciences at Sultan Qaboos University. *The Second International Conference on e-learning and distance education, titled" Unique Learning for a New Generation ",* Riyadh, K.S.A.: 21 - 24 February 2011.

▪ Al-Arabi, O. (2013). The challenges of using e-learning among faculty staffs at the institutes of teaching Arabic to non-native speakers in Saudi Arabia. *The Third International Conference on e-learning and distance education*, «practice and desired performance», Riyadh: 2 - 7 February 2013.

▪ Al-Far, I. (2002, July). The effectiveness of using the Internet on the achievement of the university students of the descriptive statistics as well as the survival of the impact of learning and its relation to sex. *Journal of Mathematics Educations*, the Egyptian Association for Mathematics Educations, Faculty of Education, Banha, University of Zagazig, 5, 1-34.

▪ Al-Garrah, A. (2011). The students attitudes of the Jordanian University towards using Blackboard software in their learning. *Studies of Educational Sciences*, 38 (4), 1293 - 1304

▪ Al-Ghamdi, F. (2011). The impact of the application of the blended learning using the blackboard-learning management system on the achievement of the students of the production course and using teaching aids at King Saud University (Masters). Deanship of Post-Graduate Studies, King Saud University.

▪ Al-Hababi, M. (2013). E-training for faculty on the use of e-learning systems and various paraphernalia. *Third International Conference on e-learning and*

List of References:

- Abdul Azim, S. & Abdul Jalil, A. (2008). *The quality of e-learning (theory concepts and international expertise).* Alexandria, Dar El-Game'a Al-Gadeda.
- Abdul Aziz, A. (2008). *E-learning, philosophy: principles, materials, applications*. Oman, Dar El-Feker.
- Abdul Majied, A. (2008). A proposed program in e-learning using the free-open source software and its impact on developing the design skills and producing electronic-maths classes and the trend towards e-learning student-teachers. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Mansoura, Part II, Faculty of Education, University of Al-Mansoura, 66, 282-333.
- Abdul-Aati, M. & Abdul-Aati, H. (2009). The effectiveness of the proposed training program in the development using some of the skills the content management system electronic Moodle among students in diploma and professional attitudes towards it. *Journal of the Faculty of Education*, University of Alexandria, 19(3), 145-235.
- Abu Khatwa, E. (2013a). The impact of the distance-training program by the help of virtual classrooms in developing the skills of the electronic evaluation and the trend towards distance-training for the staff of the faculty. *Ajman Journal for Studies and Research,* 12(2), United Arab Emirates.
- Abu Khatwa, E. (2013b). The effectiveness of a program proposal based on the e-training in developing some e-learning skills among the staff of the faculty. *The Third International Conference on e-learning and distance education*, under the slogan: «practice and desired performance», Riyadh: 2 - 7 February 2013.

“Patterns of Performance Support and Measuring their Effect on Giving Taif University Faculty Blackboard LMS Electronic Evaluation
Skills their attitudes towards it”

Dr. Hassan Elbatea Mohammed Abd-Elaatty
Assistant Professor of Educational Technology Faculty of Education, University of Alexandria Associate Professor at the Deanship of e-learning and distance education Taif University

Abstract:

The current research aimed at designing two different patterns of performance support through an online training program to help the faculty of Taif University acquire electronic evaluation skills using Blackboard learning management system and it also aimed at revealing their attitudes towards Blackboard LMS .The research sample consisted of three groups : the first studies the training program using the traditional method (as a control group , made of 24 members) , and the second studies the training program using the concise support performance pattern (explanatory texts and still images) (as a first experimental group , made of 25 members) , and the third : studies the training program using the detailed performance support pattern (video) (as a second experimental group , made of 26 members). When selecting the faculty members of the two experimental groups possessing the requirements of e-learning via the Internet and the desire to participate in the program were taken into consideration.The semi-experimental method was used to detect the effect of different support performance patterns on different dependent variables. As for the experimental design of the research it followed the Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design, and through reviewing of many of the e-learning programs design models , Mohammed Attia Model was chosen to design a training program , including two different performance support patterns. The following research tools were used: Blackboard LMS e-learning evaluation skills test and an attitude scale towards using Blackboard LMS.

The research returned the following results:

- The effectiveness of each of the two sets of support performance pattern (concise& detailed to help the faculty acquire electronic evaluation skills compared to the control group.
- Lack of statistically significant differences between the average scores of the concise support performance pattern group and the detailed performance support pattern group in the post application of the e-learning evaluation skills test.
- The effectiveness of the training program to help Taif University faculty (three research groups) acquire positive attitudes towards Blackboard LMS .
- There are significant differences between the average scores of concise support performance pattern group and the detailed performance support pattern group in the post application of the attitude scale towards using Blackboard LMS in favour of the detailed performance support pattern group.

The study recommended the need to adopt a pattern of performance support (detailed), in the development of e-learning programs, especially programs that aim to improve the performance or develop the skills of the trainees with low technological skills.

الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد المحسن بن سعد الداود

قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد المحسن بن سعد الداود
قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ولتحقيق هذا، تم عرض المفاهيم الخاصة بالأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، والعلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، والمعاهد العلمية، ونتائج بعض البحوث السابقة. وتم تصميم كل من مقياسي الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، وحساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات على عينة مكونة من (٣٠) مديراً من مديري المعاهد العلمية. وتكونت العينة من (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية. وقد أشارت النتائج إلى وجود تباينات في كل من الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية، إلى جانب وجود ارتباطات دالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم. إضافة إلى هذا، تبين أن مديري المعاهد العلمية الحاصلين على مؤهلات فوق الجامعية إلى جانب المديرين الذين لديهم خبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات أكثر انتهاجاً للنمط القيادي الديموقراطي. وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة. وقد أسفر البحث عن بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

المقدمة:

تعد القيادة من أعظم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في جميع بلدان العالم. إذ يعول عليها في تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل المجتمعات، ومؤشراً على كل تطور. لذا، تعتبر القيادة عملاً خلاقاً يهتم بالإنجاز، وتحقيق الأهداف، والوصول بالأفراد إلى مستوى أفضل.

وترتكز القيادة على العنصر البشري. وقد ركز المديرون في **مدرسة الإدارة العلمية** على الظروف المادية للإنتاج مع إهمال الجانب الإنساني للمؤسسة، مما أدى إلى انخفاض الإنتاجية وانخفاض معنويات الأفراد. بينما ركزت **مدرسة العلاقات الإنسانية** على أهمية الفرد والجماعة في نجاح المؤسسة، مما أدى إلى الاعتراف بفعالية القيادة كعامل مهم في فعالية المؤسسة. ويستطيع القائد من خلال دوره القيادي تشجيع الأفراد وحفزهم لتأدية أعمالهم بكل رغبة، وتعاون، وحماس لتحقيق أهداف المؤسسة (العميان، ٢٠١٠).

وإلى جانب هذا، تعد القيادة التربوية المرتكز الرئيس الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية، وبغير ذلك لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال، أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسة. فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منها القدرة على التعامل مع جميع مكونات المؤسسة التعليمية، بغض النظر عن اختلاف هؤلاء الأفراد، سواء أكانوا طلبة، أم معلمين، أم هيئة إدارية، مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة.

ولقد احتلت القيادة مكاناً رئيساً في دراسة الإدارة، فالمديرون الأقوياء عادة ما يكونون قياديين أقوياء، كما أن النجاح في تحقيق الأهداف يعتمد غالباً على المهارات والكفايات التي يتصف بها القائد ويمتلكها. وإلى جانب ذلك، عليه أن يكون مستوعباً وواعياً بالسلوك الإنساني، وما يؤثر فيه من عوامل مثل الدافعية، والحوافز، والاتصال، ووضع الأهداف، وصنع القرارات، واستثمار الوقت (الأسطل، ٢٠٠٩). كما أن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار أسلوب ما لإدارة مدرسته، الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا العاملين، فضلاً عن ارتفاع مستوى الأداء ككل، فالأسلوب الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات له تأثير على العائد التربوي الذي يظهر على المعلمين ومدى حبهم

لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل، ورفع مستوى التحصيل (المشعل، ٢٠٠٦).

وقد أشار بحث (السعيدي، ١٩٩٨) إلى أهمية الأنماط القيادية واقترانها بدرجة نجاح أو فشل المؤسسة التربوية وتطويرها، ودرجة تأثيرها المباشر في مستوى جودة التعليم، الذي أصبح الميزة الغالبة على هذا العصر. ومن ثم أصبح لزاماً إعادة النظر في عمليات اختيار مدير المدرسة من حيث الكفاية المهنية، وإعادة النظر في عنصر الهيكل التنظيمي ومهمات العمل، إلى جانب اختيار الأكفاء من المعلمين وإعادة تأهيلهم.

وتعد إدارة الجودة في التعليم ثورة إدارية جديدة، وتطويراً فكرياً شاملاً، وثقافة تنظيمية جديدة. ومن ثم يسعى القائمون في المجال التربوي ومن خلال تطبيق إدارة الجودة في التعليم إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، وبما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ولمواكبة التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية.

وتعد جودة التعليم أداة للتنمية والتقدم، وتعمل على تكامله معرفياً ووجدانياً ومهارياً، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة (طعيمة، ٢٠٠٦). لذا لم تعد المجتمعات تنظر إلى التعليم على أنه خدمات لا مقابل لها، بل أصبح ينظر إليه على إنه نظام تعليم في ضوء كلفته والعائد منه، كما لم يعد التعليم يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى؛ حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي مخرجات "طلاب" في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاته، وأن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات يكلف النظم الاجتماعية الأخرى تكاليف كثيرة في إعداد برامج التأهيل والتدريب، والنظام التعليمي كنظام اجتماعي لابد أن يطور مدخلاته وعملياته ومخرجاته حتى تتلاءم مع التغيرات المتسارعة التنافسية التي يمر بها العالم الآن، والأكثر من ذلك أن بعض المعاصرين ينظرون إلى المدرسة نظرة المصنع من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، لهذا فإن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم أمر واقع وليس خيالاً (الأحمدي، ١٤٢٧هـ).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن استخلاص أن جودة التعليم مرتبطة بنمط القيادة الذي يتبناه مدير المؤسسة التربوية، حيث تبين أن مفهومي نمط القيادة التربوية ومستوى

جودة التعليم لهما أهمية كبيرة في العملية التربوية. ونظراً لقلة البحوث التي حاولت الكشف عن الأنماط القيادية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سعى البحث إلى استجلاء هذه العلاقة بين هذين المتغيرين لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة البحث:

إن الأنماط القيادية لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لها دور كبير ومؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية، سلباً أو إيجاباً، وينعكس ذلك على درجة تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع. ومن ثم، ينبغي تعزيز الكفايات القيادية وممارسة النمط القيادي المناسب لمديري المعاهد العلمية، والحث على تحقيق مستويات مرتفعة من جودة التعليم.

وعلى الرغم من أن المعاهد العلمية تعد اللبنة الأولى والركيزة الرئيسة للتعليم الجامعي في العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية، إلا أن البحوث التي أجريت على المعاهد العلمية قليلة إلى حد ما، حيث أنها قد تناولت الدور التربوي للنشاط الطلابي غير الصفي في المعاهد العلمية ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين (المجلي، ٢٠٠٧)، وتقويم محتوى كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمعاهد العلمية في ضوء مهارات التذوق الأدبي (الزهراني، ١٤٣١هـ).

وعلى الجانب الآخر، توجد بعض البحوث التي تناولت كل من **الأنماط القيادية التربوية** لدى مديري المدارس (Kniewel, 1999)؛ (المشعل، ٢٠٠٦)، **وجودة التعليم** (Cottan, 2001)؛ (العارفه، وقران، ٢٠٠٦). وعلى الرغم من ذلك، توجد قلة من البحوث التي تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المدارس عامة، ولمديري المعاهد العلمية على وجه الخصوص.

تساؤلات البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية ومستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية؟

٢– ما الفروق في الأنماط القيادية التربوية في ضوء المؤهل العلمي؟

٣– ما الفروق في الأنماط القيادية التربوية في ضوء عدد سنوات الخبرة في مجال العمل لمديري المعاهد العلمية؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية البحث:

تم تحديد أهمية البحث العلمية والعملية في النقاط التالية:

١– قلة البحوث التي أجريت على المعاهد العلمية عامة، حيث أنها تتميز بخصوصية مغايرة للمؤسسات التعليمية الأخرى في المجتمع السعودي. إضافة إلى قلة البحوث التي أجريت على وجه الخصوص للكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية ومستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

٢– ستكشف نتائج البحث نوعية الأنماط القيادية التربوية التي ينتهجها مديري المعاهد العلمية وتاثيرها على جودة التعليم في تلك المعاهد. إلى جانب التعرف على أي نمط من الأنماط القيادية التربوية أكثر ارتباطاً بجودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

حدود البحث:

تحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود، وبالمقاييس المستخدمة لقياس الأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، وبالأساليب الإحصائية المناسبة.

مفاهيم البحث:

تناولت مفاهيم البحث النقاط التالية:

[١] الأنماط القيادية التربوية:

تعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المؤسسات، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ أن أي مؤسسة لن يكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها

حتى لو توفرت لديها كافة الإمكانات المادية، في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها (الحراحشة، ٢٠٠٦).

وينبغي تعليم القيادة بناء على ستة أبعاد حتى تسمح بإجراء التوازن الواضح، وتتضمن هذه الأبعاد ما يلي: التابعين، المحتوى التنظيمي، المشكلة التي يقوم القائد بإدارتها، التقنيات والأساليب التي يستخدمها القائد للحصول على مركز قوة ودعم وتأييد لعمله، ومستوى تأثير القيادة على الجماعة (Peele, 2005)، إضافة إلى أن القيادة أصبحت من الركائز الرئيسة في حياة المجتمعات البشرية، وتقدمها، وبلوغها للأهداف، وهذه الأهمية بدأت تتضاعف نتيجة للتطور الحضاري، وتعقّد الحياة العصرية، وباتت الحاجة ملحة للقيادة المؤهلة من نواحي الفهم العميق والنظرة الكافية والحكمة والدراية حتى تكون مقتدرة على القيام بالدور المطلوب (عيد، ٢٠٠٠).

ويمكن تعريف القيادة بأنها: "نشاط متبادل يتم فيه التأثير والتأثر المتبادل بين القائد والتابعين له في الجماعة" (Edwin, 1978: 39)؛ وبأنها: "التأثير المتبادل بين شخصين أو أكثر يعتمد كل منهم على الآخرين من أجل تحقيق هدف مشترك" (الدريني، ١٩٨٥: ٣٧٣)؛ وبأنها: "تفاعل بين شخصية القائد والأتباع من حيث حاجاتهم ومشكلاتهم، والجماعة نفسها من حيث بناء العلاقات بين أفرادها، وغير ذلك من خصائص الجماعة، والمواقف التي تواجهها الجماعة كل ذلك في إطار إدراك القائد لنفسه وإدراك الآخرين له، وإدراك القائد لهؤلاء الآخرين، والإدراك المشترك بين القائد والآخرين" (مليكة، ١٩٨٦: ٣٤٧)؛ وبأنها: "القدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم بضرورة الإجماع والالتفات حول هدف أو أهداف معينة وحفزهم على تحقيقه" (علي، ١٩٨٧: ٢١)؛ وبأنها: "تتضمن التأثير في سلوك الإتباع، والزعامة المبنية على تمتع القائد بصفة شخصية تميزه عن غيره من الناس، وتنفيذ ما يريده القائد" (ماهر، ١٩٩١: ٣١٥)؛ وبأنها: "نوع معين من الأدوار التي يقوم بها الأفراد أثناء تفاعلهم مع غيرهم من أفراد الجماعة، وهو دور حيوي بالنسبة لفعالية الجماعة" (غريب، ١٩٩٣: ١٧٢)؛ وبأنها: "العملية التي يمكن من خلالها أن يؤثر أفراد الجماعة كل منهم على الآخر، ويشجعون الآخرين على تحقيق أهداف الجماعة، وهي أيضاً تقرير ما يجب فعله، ثم إقناع الآخرين بفعله" (Eloit & Diane, 1995: 576)؛ وبأنها: "القدرة على التأثير في أفعال واتجاهات الأفراد والجماعات، من خلال بعض

الوسائل مثل المهارة، المعرفة المتميزة، الخبرة، وقوة الشخصية" (Raymond, 1999: 540؛ وبأنها: "ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية في جميع ميادين النشاط الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والتعليمي، والديني، وهي عبارة عن تفاعل اجتماعي نشط ومؤثر وموجه نحو الهدف المحدد" (حافظ وآخرون، ٢٠٠٠: ٣٣)؛ وبأنها: "دور "اجتماعي رئيس" يقوم به فرد "القائد" أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة "الأتباع"، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والتأثير في الآخرين وفي توجيه سلوكهم لبلوغ هدف الجماعة، وعلى هذا فإن القيادة تعد شكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والأتباع حيث تبرز سمة "القيادة – التبعية"" (زهران، ٢٠٠٠: ٣٧٧).

ومن خلال استقراء هذه التعريفات في مجال القيادة يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: "تفاعل متبادل بين القائد وأعضاء الجماعة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وإشباع حاجات أعضاء الجماعة وحل مشكلاتهم، وبناء العلاقات الإيجابية بينهم، وكل ما يؤدي إلى زيادة الإنتاج، ورفاهية الأعضاء، من خلال التواصل، والإدراك المشترك بين القائد والأعضاء، والمهارات والخبرة، والخصائص الشخصية لكل من القائد والأعضاء، وخلال هذا التفاعل تبرز سمة القيادة والتبعية.

والى جانب هذا، لابد أن يتوافر لدى القائد مجموعة من المهارات الرئيسة حتى ينجح في أداء مهامه، كما أشار إلى ذلك مؤتمن (٢٠٠٣)، وهي: **المهارات الذاتية**، التي تشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد حتى يصبحوا قادة، مثل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس. **والمهارات الفنية**، ويقصد بها المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم. ومن أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية القدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمور. **والمهارات الإنسانية**، ويقصد بها قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم. وهذه المهارة تعكس قدرة القائد في التعامل مع الأفراد، وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء. **والمهارات الإدراكية**، ويقصد بها قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء

منه على بقية أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للقيادة؛ فهناك: **نظرية الرجل العظيم أو الكاريزما،** وتعد النظرية بمثابة نقطة البداية للمحاولات المبكرة للتنظير في مجال القيادة، حيث أشار حافظ وآخرون (٢٠٠٠: ١٩٢-١٩٣) إلى أن هذه النظرية تفترض أن التغيرات في الحياة الاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين وذوي مواهب وقدرات غير عادية. و**نظرية السمات،** وتركز هذه النظرية على السمات الخاصة التي تميز القادة عن غيرهم من التابعين، حيث تعزى القيادة الفعالة إلى وجود بعض السمات التي تتوفر في القائد عن غيره من التابعين (Abraham, 1995: 445). و**النظرية الموقفية،** فبينما ركزت نظرية السمات على الخصائص الثابتة التي يظهرها القائد في المواقف المختلفة، ظهرت مع مرور الوقت بعض الآراء التي ترى أن نجاح القائد يعتمد على مدى ملائمة خصائص القائد للمواقف المختلفة (Edwin, 1978: 31-33)؛ ولا يقصد أنصار النظرية الموقفية أن الموقف وحده هو الذي يصنع القائد، وإنما يرون أن السمات تتغير بتغير الموقف، وأن الاختيار من بين أنماط القيادة لمواجهة موقف ما لا يتم إلا بعد نشاط إيجابي من جانب القائد للتعرف على حقيقة الموقف وتحديده (كنعان، ١٩٩٩: ٣٧٠-٣٧٢). و**النظرية الاجتماعية،** وتعد هذه النظرية بمثابة تطور طبيعي للنظرية الموقفية، وتستند على فرضيتين، الأولى تنص على اختلاف القادة في خصائصهم الشخصية، فالبعض يرى أن هناك احتمالية أكبر لنجاح القائد بناء على الاهتمام بالأداء أو المهام، والبعض الآخر يرى أن احتمالية النجاح للقائد تقوم على الاهتمام بالعلاقات بين أعضاء الجماعة. وتفترض الفرضية الثانية أن مواقف القيادة تختلف حسب كمية الضغط التي يمارسها القادة على أفراد الجماعة. ومن ثم، فإن ازدياد فعالية القيادة يجب أن يتناسب نمط القائد مع نوع القيادة المطلوبة في موقف معين (Eloit & Diane, 1995: 577-579). و**النظرية الوظيفية،** ومفهوم القيادة في ضوء هذه النظرية هي القيام بتلك الأعمال التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها، وهي الأعمال التي يمكن تسميتها بالوظائف الجماعية، أي أن القيادة تشمل ما يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تسهم في تحديد أهدافها، وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف، وتحسين نوع التفاعل بين الأعضاء، وحفظ تماسك

الجماعة، فالنظرية الوظيفية ترى أن القيادة هي التأثير الذي يحدثه من يشغل منصباً معيناً من خلال هذا المنصب أو الموقع الوظيفي (الدريني، ١٩٨٥: ٣٧٥).

ومن خلال استقراء هذه النظريات في تفسير القيادة، يتبنى الباحث **النظرية الوظيفية**؛ حيث أنها توضح جانباً من جوانب فهم طبيعة القيادة، فتنظر إليها على أنها مجموعة من الوظائف، أو أن القائد بوصفه عضواً في الجماعة له وظيفة محددة مثله مثل أي عضو في الجماعة، وهذا يترتب عليه أمر هام وهو المسؤولية والمحاسبة.

وتشير الأدبيات التربوية في مجال القيادة إلى أن هناك أنماط قيادية سائدة لدى المديرين من أهمها ما يلي:

– **القيادة الأوتوقراطية:** يؤدي هذا النمط من القيادة، وكافة أنماطه إلى تهديد الجماعة بالإخلال إذا انسحب القائد، ومن ثم هبوط الروح المعنوية للجماعة، وضعف قدرتها على المواجهة وتحمل المسؤوليات، فلا يتمتع الأعضاء بأي نصيب من الحرية في اختيار رفاق العمل، بل يقوم القائد بتعيين الرفاق، وتنتشر العداوة في ظل هذا النمط من القيادة، ويتولد التذمر دون أن يظهر على السطح (أحمد، ٢٠٠٦).

– **القيادة الديموقراطية:** تقوم فلسفة هذه القيادة على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديموقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمرؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال التنظيم الجماعي. فالسياسات تتحدد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء التنظيم، وتلعب القيادة دورها في بلورة ما تتفق عليه الجماعة من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات، فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة الجماعة. ومن مزايا هذا الأسلوب رفع معنويات المرؤوسين، وخلق الثقة في نفوسهم، وزيادة التعاون، ومضاعفة الإنتاج، ومثل هذا الأسلوب يشعر أفراد التنظيم بأن القرار قرارهم، فيتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لارتباطهم العضوي به. وبذلك تعد قيادة إنسانية وجماعية تتضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم (البدري، ٢٠٠٥).

– **القيادة الفوضوية:** والقائد في ظل هذا النمط يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، فهو يقوم عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية

التصرف في العمل دون أي تدخل منه. وفي ضوء هذا النمط من القيادة تكون مشاركة الأعضاء على مستوى منخفض من الإنتاجية، وعدم الجدية في الحديث والمناقشة،ة وتأخر الأعضاء عن موعد الاجتماع وكثرة تخلفهم، والتهور في تقديم القرارات، والتبرم من تحمل مسؤوليات أخرى (الزهيري، ٢٠٠٨).

[٢] جودة التعليم:

تعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم إحدى الركائز الرئيسة التي تسعى إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية. كما أنها تشير إلى نظام إداري مطور يهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية والمدرسية، من خلال مراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التعليمية وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة.

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنها: "صنع ثقافة متميزة في الأداء؛ حيث يعمل ويكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب، لتحقيق توقعات العميل "المستفيد" بشكل صحيح عند البداية، مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وفعالية علمية في أقصر وقت" (الأحمدي، ١٤٢٧هـ: ٢٩)؛ وبأنها: "منهج ومظهر من مظاهر العمل الإداري التعاوني الجماعي أساسه الرغبة والممارسة والالتزام والسلوك المتميز القائم على أساس المعرفة، والخبرة، والمهارة المطلوبة والعمل بروح الفريق الواحد، والمشاركة الجماعية من أجل التحسين والتطوير المستمر لبيئة العمل، والبحث عن وسائل وطرق العمل الفعال والتوظيف الأمثل للموارد المتاحة لرفع مستوى الأداء، وجودة الخدمات بشكل صحيح وبأقل التكاليف لتحقيق رضا المستفيدين" (الشمري، ١٤٢٥هـ: ٣٠).

ومن خلال استقراء هذه التعريفات لإدارة الجودة الشاملة تبين أنها تركز على الجوانب التالية: التحسين المستمر لجميع العمليات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والوقاية من الأخطاء قبل الوقوع فيها، والتدريب المستمر لجميع العاملين، واشتراك

جميع أفراد المنظمة في مطلب أساسي لتطبيق الجودة، والتقييم المستمر لأداء العاملين.

وقد تزايد الاهتمام عالمياً في عقد الثمانينيات بجودة التعليم، ويزداد الاهتمام به في المستقبل نظراً للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التربية، وتشير التقارير العالمية إلى أن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية (عابدين، ١٤١٢هـ: ٥٢). كما تواجه النظم التعليمية في الوقت الراهن تحدياً كبيراً يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ولذلك أصبح تحسين الجودة هدفاً أساسياً لتحسين السياسات التعليمية الراهنة كما أكدت على ذلك العديد من المؤتمرات الدولية؛ لأن التحدي الكبير للنظم التعليمية في الوقت الحاضر ليس تقديم التعليم لكل المواطنين فحسب بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدّم بجودة عالية (الأحمدي، ١٤٢٧هـ: ٧٦).

ويمكن تعريف الجودة في التعليم بأنها: "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين الداخليين في العملية التعليمية "العاملين في المدرسة" بمختلف مستوياتهم الوظيفية والطلبة، والمستفيدين الخارجيين "مستخدمي الخدمات التعليمية مثل أولياء الأمور، والمجتمع، ومواقع العمل، والجامعات" إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، والتي تُعبّر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة في التعليم" (البكري، ٢٠٠٣: ٨٥)؛ وبأنها: "ثقافة المنافسة والفكرة الأساسية التي تتمثل بإشاعة الوعي النوعي داخل المؤسسات" (جودة، ٢٠٠٥: ٦٣)؛ وبأنها: "الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع، والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين، والاستغلال الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية، ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة للتعليم" (مجاهد، ٢٠٠٨: ٧٥).

وأشار الزهيري (٢٠٠٨: ٤٣) إلى أن تطبيق الجودة في التعليم يحقق بعض الفوائد التالية:

- تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته واحتياجات الطلبة.
- إشباع حاجات الطلبة لزيادة الإحساس بالرضا.
- تنمية العديد من القيم.
- تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاية عالية.
- تحسين سمعة المؤسسات التربوية والتعليمية.
- بناء الثقة بالمؤسسات التعليمية.
- مشاركة جماعية في إدارة المؤسسة التعليمية.

إضافة إلى هذا، ترتكز الجودة في التعليم على عدة مباديء، أوضحها أحمد (٢٠٠٣: ١٧٦) على الوجه التالي:

- دعم كامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة.
- تشجيع وتبني الأفكار المبدعة والمبدعين.
- التغيير في أسلوب الإدارة من أسلوب التسلط والتخويف إلى أسلوب التفويض والتمكين.
- تكامل السياسات لتحقيق الجودة والتميز في سلسلة عمليات الجودة، ومن ثم مخرجاتها وهي تقديم خدمة تعليمية متميزة بكل جوانبها.

والى جانب هذا، فإن تطبيق إدارة الجودة في العملية التعليمية تحقق بعض الأهداف كما أشار إليها الأحمدي (١٤٢٧هـ: ٨٨) على الوجه التالي:

- تحسين أداء وإرضاء الطالب.
- زيادة الثقة لدى الطالب.
- تحسين مركز المدرسة وتعظيم دورها في المجتمع.
- الحفاظ على القيم الأخلاقية.
- معالجة الأخطاء بطريقة عملية.
- زيادة فعالية العملية التعليمية.

وحتى يمكن تحقيق هذه الأهداف، فلابد من توافر بعض أدوات الجودة التالية كما أشار إليها النجار (٢٠٠٠: ٧٨) في العملية التعليمية:

- التدريب والتعليم المستمر.
- التقييم الذاتي.
- التركيز على خدمة المجتمع.
- القيادة الديموقراطية.
- التخطيط والتوجيه.
- المكافآت والحوافز.
- التعاون بين القيادات.
- التجديد والتحسين المستمر.
- قياس الجودة بصفة دورية.
- الاعتراف بالأداء الفعال.
- مراقبة وتوكيد الجودة.

وقد ذكر النجار (٢٠٠٠: ٧٩-٨٧) أن هناك بعض المتطلبات لتطبيق الجودة في التعليم، منها ما يلي:

- تغيير العادات القديمة.
- تغيير أسلوب التفكير.
- عدم الخوف من التغيير.
- معارف ومهارات جديدة.
- الاستعداد لمواجهة العمل الشاق.
- تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمدرسة.
- الإدارة الفعالة للموارد البشرية.
- التعليم والتدريس لكافة الأفراد.
- مشاركة كل العاملين.
- تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة.

[٣] الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بجودة التعليم:

يلعب العنصر البشري الدور الأهم في تفعيل ونجاح العملية التربوية والتعليمية في المدارس عامة، والتي تحتاج إلى قيادات حكيمة ومؤهلة ومبدعة من أجل تسيير وقتها وتحقيق أهدافها. وعادة ما يؤثر النمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس في جودة العملية التعليمية. ويرى كنعان (١٩٩٩) أن القائد والإداري الجيد يؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق هدف معين. وقد تبين أن هناك بعض الأنماط القيادية التي يتبعها مديرو المدارس تشجع على الإبداع وتحث عليه، وتؤسس له بيئة خصبة وجواً ملائماً، وعلى الجانب الآخر توجد انماط أخرى تقتل الإبداع في مهده وتقضي عليه.

كما أشار الطواب (١٩٩٢) إلى أن من أهم عوامل نجاح القيادة، القدرة على إدارة وتحويل الصراع، ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معه من أنجح الكفايات لدى القيادة. ويحتاج القائد الكفء إلى التعامل مع معطيات الصراع كأفضل وسيلة للتعامل معه؛ حيث أن وجود الصراع والاختلاف في أوجهه المختلفة شيء حتمي، ومن الممكن أن يحل بشكل بناء، لذلك فإن عملية إدارة الصراع هي عملية حيوية ومتغيرة وقابلة للتكيف والتعديل، إضافة إلى هذا، فإن عملية التغيير والتطوير تفرض بطبيعة الحال حالة من المقارنة، وتستدعي بها أنواعاً من الصراع والاختلاف. لذا فإن القائد يحتاج إلى كفايات فرعية للتعامل مع الصراع، والاختلاف مثل: **المعرفة**، والتي تتضمن فهم القوانين واللوائح والتي يكون لها دور في إدارة الصراع، وفهم عملية التغيير في المؤسسة، وفهم نظرية ومباديء وطرق حل الصراع، والإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات. **والقدرات**، وتشمل القدرة على إدارة التغيير، وتصميم وإدارة برامج تدريب خاصة بالمعلمين المديرين، وتصميم نظام لإدارة الصراع، والعمل بشكل تعاوني، والتعامل مع صناع القرار في المؤسسات التربوية لكسب تعاونهم، وتصميم وتنفيذ استراتيجيات التواصل بين المؤسسات، وإدماج الأفراد والمجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسات.

[٤] المعاهد العلمية:

تعد المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[١] جزء من التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وهي اللبنة الأولى، والركيزة الرئيسة للتعليم الجامعي في العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية، والتي بدأت عام ١٣٧٠هـ بافتتاح معهد الرياض العلمي لسد حاجة البلاد من المؤهلين في العلوم الشرعية والعربية لتولي مهام القضاء والتدريس والوعظ والإرشاد والاستشارات الشرعية، ثم تتابع افتتاح المعاهد حتى بلغ عددها خلال العام الدراسي ١٤٣٤هـ ستة وستين معهداً علمياً، واخرها إنشاء هو المعهد العلمي بالعارضة. وقد تم تصميم الخطط والمناهج الدراسية في المعاهد العلمية لتكون ذات عمق شرعي وثقافي متنوع، حيث اختيرت المناهج بعناية لتساعد على تحقيق أهداف المعاهد العلمية، وحددت الشروط والأوصاف للطلاب بما يتفق مع هذه الروح. ويتمثل نظام الدراسة في المعاهد العلمية في مرحلتين[٢]:

١- **المرحلة المتوسطة**؛ مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة المتوسطة شهادة إتمام الدراسة المتوسطة.

٢- **المرحلة الثانوية**؛ مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة الثانوية شهادة إتمام الدراسة الثانوية التي تعادل شهادة كل مرحلة مثيلتها في التعليم العام والتي تمكنه من الالتحاق بجامعات المملكة والكليات الأخرى. كما يمكن للخريجين الالتحاق بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العلمية، الطب، وعلوم الحاسب الآلي، والعلوم بعد اجتياز الدورة التأهيلية لخريجي المعاهد العلمية.

---

(١) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢١هـ). **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

(٢) **القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية** (١٤٢٧هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: إدارة التوجيه التربوي.

ويتم قبول الطلاب في جميع السنوات وفق ضوابط محددة مماثلة لما هو موجود في نظام التعليم العام، كما يتاح للطلاب الانتساب وفقاً للوائح خاصة بهم. ويقدم لكل طالب من طلاب المعاهد العلمية مكافآة مالية شهرية، إضافة إلى الخدمات الصحية والنقل الطلابي.

* * *

البحوث السابقة:

تم تقسيم البحوث السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

- المحور الأول: بحوث تناولت الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس:

استهدفت دراسة العيسى (١٩٩٢) التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات (في ذلك الوقت) في مدينة الرياض، والتعرف على مستوى الدافعية نحو العمل، والروح المعنوية لدى المعلمات السعوديات العاملات معهن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائياً في مستوى الدافعية والروح المعنوية تعزى إلى الخبرة في التدريس والمؤهل والتخصص والنمط القيادي للمديرات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) مديرة و(٦٤٦) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياسا للأنماط القيادية، ومقياسا للدافعية نحو العمل والروح المعنوية قامت الباحثة بإعداده. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية هو النمط التسلطي، وأن مستوى الدافعية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية عال، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً في مستوى الدافعية تعزى للخبرة، وفي مستوى الروح المعنوية تعزى للتخصص العلمي والنمط القيادي.

وانتهجت دراسة نيكولاس (Nichols, 1994) التي سعت إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية عن مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار والقيادة المشتركة في المدرسة، أسلوب دراسة الحالة على (٨) من مديري المدارس وباستخدام المقابلات المتنوعة، ودراسة المناقشة معهم حول ثلاثة مفاهيم رئيسة؛ وهي: رغبة المدير في مشاركة المعلمين في القيادة، والأداء القيادي للمدير في القيادة المشتركة، ومشاركة المعلم في اتخاذ القرارات المشتركة؛ كوسائل لإثبات العلاقة بين المتغيرات الرئيسة، والتعرف على أوجه الشبه الشائعة بين المديرين الثمانية. وقد أوضحت النتائج أن المشاركة في القيادة يقصد بها الثقة في المعلمين واحترامهم كمتخصصين، وأيضاً مشاركتهم في تحديد أهداف المدرسة، وتحمل المسؤولية عن العديد من القرارات اليومية التي تصدر في المدرسة، كما أنه توجد أربع مستويات أساسية لأدوار القيادة لدى المديرين هي: تدريب وتعليم هيئة التدريس، وطرح وجهة نظرهم في قضايا العمل، وإتاحة المناخ التنظيمي المدعم لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، وإمدادهم بالخطط

التي تسهل لهم المشاركة في القيادة واتخاذ القرار. والى جانب هذا، أظهرت النتائج وجود أثر للمشاركة في اتخاذ القرارات والقيادة لدى المعلمين، وهذا الأثر يبدو في إقامة علاقات أكثر تعاونية مع مدير المدرسة، وتوسيع وجهات نظر واتجاهات المعلمين حول حاجات المدرسة، وظهور المعلمين كمشاركين في اتخاذ القرارات المهمة في المدرسة.

واستهدفت دراسة لاندسن (Landsin, 1995) مقارنة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية ألاباما بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) مشرفاً، وكان من أبرز النتائج أن النمط القيادي الذي يعطي اهتماماً عالياً للعمل والعاملين هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية في ألاباما، وهو ما يسمى بالنمط الديموقراطي، ولدى مديري المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجنس ومدة الخبرة من جهة، والنمط القيادي لمدير المدرسة الثانوية من جهة أخرى.

أما دراسة بني (Penny, 1996) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية في ولاية تكساس الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدير، واعتمدت على أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الأوتوقراطي، النمط المقنع، النمط الديموقراطي، والنمط المفاوض. وتوصلت الدراسة إلى أن النمطين المقنع والديموقراطي هما الأكثر شيوعاً من بين الأنماط الأخرى.

واستهدفت دراسة السعيدي (١٩٩٨) الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، كما يتصورها المعلمون، والمعلمات العاملون معهم، واختلاف هذا التصور باختلاف جنس المدير وخبرته ومؤهله العلمي وجنسيته. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية هو النمط الديموقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية في النمط الديموقراطي والأوتوقراطي يُعزى لجنس المدير.

واستهدفت الدراسة التي أجراها أحمد (١٩٩٨) التعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية في مصر،

واستخدم فيها الباحث مقياس وصف السلوك القيادي لكل من هالبن Haplin ووينر Winer والذي يقيس بعدين أساسيين لسلوك القائد، هما: المبادأة والاعتبارية. وقد اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية، بينما نسبة أقل من المديرين يحرصون على إتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالعاملين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة وإيجاد مناخ إنساني محبب.

واستهدفت دراسة كنيول (Kniewel, 1999) الكشف عن الفروق في إدراكات المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لدى المديرين. وقد تم استخدام المقاييس التالية: مقياس مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، ومقياس التوجه القيادي. وتوصلت النتائج إلى الكشف عن وجود فروق بين المعلمين في مستوى مشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لمديرهم، وأن المعلمين أكثر مشاركة في اتخاذ القرار عندما يعملون مع مديرين يستخدمون النمط الإدراكي، بينما تقل مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار عندما يعملون مع مديرين يستخدمون النمط السياسي.

واستهدفت دراسة ماسرو (Massaro, 2000) اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة. واستخدم الباحث أداة لقياس أنماط القيادة لمدير المدرسة وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجات المجتمع والمعلمين. وتمثلت عينة الدراسة في (٣٣٠) معلماً تم اختيارهم من (٢٠) مدرسة من مدارس مانشستر. وكشفت النتائج عن عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

واستهدفت دراسة حروان (٢٠٠١) الكشف عن تصورات معلمي المدارس الثانوية لنمط الإدارة السائد في مدارسهم من وجهة نظرهم باختلاف الخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظتي مسقط وظفار في سلطنة عمان. وتم تطبيق مقياس الأنماط القيادية. وقد توصلت الدراسة إلى أن

الأنماط السائدة كانت مرتبة كالتالي: النمط التقليدي، النمط السلوكي، النمط الإنساني، النمط الإداري الحديث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للخبرة.

واستهدفت دراسة العنزي (٢٠٠٢) التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في استجابتهم لأنماط القيادة السائد لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديموقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة عياصرة (٢٠٠٤) معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم. وتكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلماً ومعلمة، و(٧٦) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم تطبيق أداتين للدراسة، استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديموقراطي يليه الأوتوقراطي ثم التسيبي، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، والنمط الاوتوقراطي والديموقراطي تعزى للخبرة لصالح ٥ سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والتسيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

واستهدفت دراسة المشعل (٢٠٠٦) الكشف عن الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واشتملت على عينة مسحية مكونة من (٤٩٥) مستجيبة من معلمات المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنماط قيادية وبنسب متفاوتة لدى مديرات المدارس وهي النمط الديموقراطي، ثم الأوتوقراطي ثم الترسلي، كما توصلت الدراسة إلى أن مدرسات عينة

الدراسـة يملـن نحـو الاشـتغال بمهنـة التـدريس. وإلـى وجـود علاقـة فيمـا بـين الـنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وبعض جوانب الرضا الوظيفي، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديموقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي.

واسـتهدفت دراسـة العتيبـي (٢٠٠٨) التعـرف علـى الأنمـاط القياديـة والـسمات الشخـصية لمديري المدارس المتوسـطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) معلم. وتوصلت نتائج الدراسـة إلى أن ممارسـة بُعـدي المبـادأة والعمـل، والاهتمـام بالعلاقـات الإنـسانية مـن الأنمـاط القياديـة لمديري المدارس المتوسـطة من وجهـة نظرهم كانت بدرجـة عاليـة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اسـتجابات أفراد العينـة حـول أبعاد الأنمـاط القياديـة وفقاً لمتغيـرات العمـر، والخبـرة، والمؤهـل، والحالـة الاجتماعيـة، ونـوع المؤهل، كما أظهـرت النتائج أن الأنمـاط القياديـة مجتمعـة تفسـر قـدراً كبيـراً من التبـاين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

- المحور الثاني: بحوث تناولت جودة التعليم:

استهدفت دراسـة حلمي وفضل (١٩٩٨) الكـشف عـن مؤشـرات الجـودة والتميز في المدارس الثانوية بمصر. وقد طبقت أدوات البحث باستخدام أسلوب دلفاي على عـدد من مـديري المـدارس الثانويـة ووكلائهـا والمعلمـين الأوائـل فـي (٢٧) مدرسـة موزعـة علـى محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سـويف في مصر، وبلـغ مجمـوع أفـراد العينـة (٢١٣) مدرسـاً أولاً ووكيلاً ومـديراً. وتوصلت الدراسـة إلـى أن إدارة التعلـيم الثـانوي تتحمـل الجانـب الأكبـر مـن المـسؤولية عـن الفجـوة الموجـودة باسـتمرار بـين الأهـداف المعلنـة والمنشودة والواقع الفعلي، خاصة على المستوى الإجرائي، كما توصلت الدراسـة إلى أن الإدارة المدرسـية لا تـشجع علـى الابتكـار والتجديـد، وتعتمـد علـى المحاولـة والخطـأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطيـة التي تفرضها طبيعـة التعليم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التعبير، هذا بالإضافة إلى المشـكلات الإداريـة والتنظيميـة التي يعـاني منهـا التعلـيم قبـل الجـامعي علـى المـستوى التخطيطـي والتنفيـذي، ومـشكلات التوجيـه والرقابـة وقيـاس الأداء الفعلـي، ومـشكلات المعلومـات ونقـصها وعـدم دقـة بعضها، إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي.

واستهدفت دراسة كوتان (Cottan, 2001) تحقيق مباديء إدارة الجودة في التعليم الثانوي في مقاطعة (Sitika) بولاية ألاسكا، وقد وضعت معياراً محدداً لعملية التحسين المستمر للطلبة. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلبة نحو فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهم الطلبة لأهداف هذه الدروس، وأن فهم الطلبة لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة يساعد في تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط المعلمين والإداريين والطلبة في التنمية المهنية المستمرة.

واستهدفت دراسة الرجب (٢٠٠١) التعرف على درجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد. وقد طبقت الدراسة على عينة من العاملين في المدارس الشاملة في محافظة إربد للعام الدراسي (٢٠٠١) وعددهم (٤٩٧) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة.

وتوصلت دراسة السعود (٢٠٠٣) عن تحديد مفهوم الجودة، واقتراح أنموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق. والتي استخدمت فيها الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والتربوي في هذا المجال، توصلت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة على صعيد الإدارة المدرسية، وبينت أن هناك إمكانية لتطبيقها في المدارس الأردنية، كما توصلت الدراسة إلى تصميم أنموذج لإدارة الجودة في المدرسة الأردنية يقوم على ستة مبادئ وهي القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والعمليات، والنتيجة، والتغذية الراجعة. كما حددت الدراسة أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة في المدارس الأردنية، وهي التغير الدائم في القيادات الإدارية العليا، وعدم قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بالتدريب، وجمود القوانين والأنظمة، وعدم مرونتها، وصعوبة قياس وتقييم نتائج العمل بشكل دقيق، وضعف الإمكانات المادية.

واستهدفت دراسة لوخواريني (Lukhwareni, 2003) التحقق فيما إذا كانت التغييرات التي استحدثها نظام التعليم في دولة جنوب إفريقيا منذ عام (١٩٩٤) حتى إعداد الدراسة قد أسفرت عن تحسين الجودة التعليمية، وإذا ما كان هناك بعض

المدارس أديرت فعلاً بالجودة. ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة عشوائية من الإدارات المدرسية والمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن التغييرات التي تم إحداثها قد أسفرت فعلاً عن تحسينات في الجودة التعليمية، وأن المدارس التي طبقت نظام إدارة الجودة أصبحت من المدارس التي تتميز بنوعية التعليم وفاعليته. كما بينت النتائج أن تبني استراتيجية الجودة في بعض المدارس سيمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية للجودة.

واستهدفت دراسة العارفه وقران (٢٠٠٦) التعرف على معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المسؤولين (مدير التعليم ومساعديه، ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام، وجميع المشرفين التربويين، وجميع مديري المدارس) بمنطقة الباحة التعليمية. واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي (عينة شاملة) والبالغ عددهم (٣٥٨) فرداً: (٤٤) مسؤولاً تربوياً، و(١٠٢) مشرفاً تربوياً، و(٢١٢) مدير مدرسة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة التي اشتملت على محورين، الأول خاص بالبيانات الأولية للمستجيبين، والثاني بيانات خاصة بمتغيرات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات متعلقة بالإدارة التعليمية أبرزها ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة، والمركزية في اتخاذ القرار، ومعوقات متعلقة بالبيئة المدرسية أبرزها، عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة، وعدم توفر صالة طعام مناسبة في المدرسة، وعدم توافر مختبر حاسب آلي أو قاعة انترنت، ومعوقات متعلقة بالمقررات الدراسية أبرزها، عدم مقدرة المقررات على إكساب الطلبة مهارة حل المشكلات، وقلة التطبيقات العملية والمهارية، وعدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل، ومعوقات متعلقة بالإدارة المدرسية منها، كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة، ووجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة، ومعوقات تتعلق بالمعلم منها، عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريسية، وعدم مقدرته على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، ومعوقات تتعلق بالطلبة أبرزها ضعف دافعية الطلبة للتعليم والتعلم، وتدني رضاهم عن واقعهم التربوي والتعليمي، وضعف تفاعلهم الصفي، وأخيرا هناك معوقات تتعلق بعلاقة

المدرسة بالمجتمع منها، عدم حضور أولياء الأمور للمجالس المدرسية، وضعف دعمهم للبرامج والأنشطة المدرسية.

واستهدفت دراسة عبد الله (٢٠١٠) التعرف على درجة توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. واقتصر البحث على مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمحافظة قنا، وتم توزيع الاستبانة على مديري وموجهي ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة قنا للتعرف على مؤشرات الجودة التعليمية المطبقة على طلبة "الصف الثالث الثانوي" من مدارس التعليم الثانوي العام. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر تتلخص في التمكن من البنية الأساسية لمادة التخصص، والتخطيط لعملية التعليم والتعلم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وإدارة الفصل، والمشاركة الإيجابية في المدرسة، وأن المعلم يستخدم التقييم الذاتي لأدائه المهني باستمرار، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

وانتهجت دراسة الأحمد (٢٠١٠) والتي كانت عن معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم الخاص السعودي للمرحلة الثانوية مقارنة مع جودة مخرجات التعليم الحكومي الأساسي الاعتماد على المعدل التراكمي الجامعي ومعدل المرحلة الثانوية كمتغيرين أساسيين لهذه الدراسة. وطبقت الدراسة الأسلوب التجريبي من خلال اختيار عينتين: (٥٠) طالبة من مخرجات التعليم الخاص، و(٥٠) طالبة من مخرجات التعليم الحكومي. ومن أجل رفع مستوى صحة اختبارات هذه الدراسة تم استخدام nested design، فتم تقسيم عينة التعليم الخاص إلى ثلاث فئات: فئة الطالبات الحاصلات على ٨٥% وأعلى في الثانوية، وفئة الحاصلات على ٩٠% وأعلى، وفئة الحاصلات على ٩٥%. وتم سحب خمسين طالبة من خريجات التعليم الحكومي الأساسي لهن نفس خصائص الفئات الثلاث. واستخدمت الدراسة أسلوب اختبار قبلي وبعدي لكل عينة ولكل فئة (معدل المرحلة الثانوية مقارنة مع الأداء الجامعي) واختبار المقارنة بين فئات العينتين وبين العينتين بشكل كلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبة في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وهذه النتيجة تنطبق على التعليم الخاص والحكومي. وفي المقارنة بين أداء الطالبات في المرحلة الجامعية لم تتوصل الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتخرجات من التعليم الخاص والطالبات المتخرجات من التعليم الحكومي.

- **المحور الثالث: بحوث تناولت المعاهد العلمية:**

استهدفت الدراسة التي قام بها العجلان (٢٠٠٥) الكشف عن دور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية من خلال التعرف على مدى قيام مديري المعاهد العلمية بدورهم الإشرافي الإداري والفني، والوصول إلى المشكلات والصعوبات التي تعيق مديري المعاهد العلمية عن القيام بالدور الإشرافي، والتوصل إلى مقترحات لمعالجة أوجه القصور – إن وجدت – في دور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية. ولتحقيق هذا، تم تصميم استبانة لقياس المهام الإشرافية الإدارية على مجموعة من المديرين والوكلاء والمعلمين الذين تم اختيارهم من (٦٢) معهداً من المعاهد العلمية. وانتهت نتائج الدراسة إلى تبيان الدور الإشرافي الإداري والفني لمديري المعاهد العلمية، والتعرف على بعض القصور في هذا الصدد، ومحاولة تقديم بعض المقترحات لعلاج مثل هذه المشكلات.

واستهدفت دراسة الجاسر (٢٠٠٥) تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) موجهاً تربوياً، و(٥٨) مديراً، و(٦١) وكيلاً، و(١٦٨) معلماً. وتم إعداد استبانة تكونت من (٤٢) عبارة موزعة على المجالات التالية: المجال الإداري، ومجال القيادة التربوية، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال توجيه الطلاب وإرشادهم، ومجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– مجالات الاحتياجات التدريبية للمديرين حسب أهميتها كان على النحو التالي: مجال النمو المهني للمعلمين، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال القيادة التربوية، ومجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي، والمجال الإداري، ثم مجال توجيه الطلاب وإرشادهم.

– كانت درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين في مجال النمو المهني للمعلمين كبيرة، بينما كانت في بقية المجالات متوسطة.

– مجالات الاحتياجات التدريبية للوكلاء حسب أهميتها كان على النحو التالي: مجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال القيادة التربوية، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال توجيه الطلاب وإرشادهم، ثم المجال الإداري.

– كانت درجة الاحتياجات التدريبية للوكلاء في مجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي كبيرة، بينما كانت في بقية المجالات متوسطة.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير طبيعة العمل في تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين لصالح الموجهين التربويين.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير طبيعة العمل نحو تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للوكلاء، إلا أن اختبار شيفيه Seheffe لم يحدد لصالح أية مجموعة بسبب صغر حجم الفروق.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي حيال تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في العمل الحالي حيال تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية نحو تحديدهم للاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء لصالح الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

واستهدفت دراسة الأحمري (٢٠٠٩) رفع مستوى العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية من خلال التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية في كل من الاهتمام بالمعلمين، والاتصال، والروح المعنوية، والتقويم والإشراف بما يحقق أهداف العمل. ولتحقيق هذه الأهداف وضعت الدراسة التساؤلات التالية:

- ما واقع ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية حول المحاور التالية: الاهتمام بالمعلمين، الاتصال، الروح المعنوية، التقويم، الإشراف؟

- ما واقع ممارسة مديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية حول المحاور التالية: الاهتمام بالمعلمين، الاتصال، الروح المعنوية، التقويم، الإشراف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية في ضوء المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، التخصص، عدد معلمي المعهد؟
- ما الحلول المناسبة لعلاج الأسباب المؤدية لمشكلة ضعف العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية بين المشرف والمدير من جهة، والمعلم من جهة أخرى – إن وجدت – بناء على النتائج التي يتم التوصل إليها؟. وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٧٠١) مفحوصاً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– يمارس المشرفون التربويون العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة فيما يتعلق بمحور الاهتمام بالمعلمين.

– يمارس المشرفون التربويون العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة في بقية محاور الدراسة التالية: الاتصال، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، والتقويم، والإشراف.

– يمارس مديرو المعاهد العلمية العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة في جميع محاور الدراسة التالية: الاهتمام بالمعلمين، والاتصال، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، والتقويم، والإشراف.

– وجود بعض الفروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية في ضوء المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والتخصص، وعدد معلمي المعهد.

واستهدفت دراسة المعيقل (١٤١٣هـ) الإسهام في تطوير المعاهد العلمية – بعد الوقوف على واقعها – من خلال وضع تصور للتعليم في المعاهد العلمية في ضوء ما يشير إليه الواقع من تحديات، والمستقبل من احتياجات، وفقاً لما يلي:

– اقتراح صياغة جديدة لأهداف التعليم في المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

– اقتراح تصور لمكونات نظام التعليم في المعاهد العلمية يحقق الأهداف الجديدة، ويشمل ما يلي: السلم الدراسي، والخطة الدراسية، وقبول الطلاب، وإرشادهم، ومباني المعاهد العلمية والمدرسية فيها.

وتم تصميم أداتين، **الأولى** للكشف عن أهم التغيرات المعاصرة التي تواجه التعليم في المعاهد العلمية من الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية، والفنية، والتقنية، وربط ما تم التوصل إليه في وصف واقعها وما تواجهه من تغيرات – من خلال الوصف الوثائقي والمسحي – بالتعليم والمباني، وتجهيزاتها، والمدرسين فيها للخروج بتصور مقترح لتطوير هذه المكونات. وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٥١٧) مفحوصاً من مديري المعاهد العلمية ووكلائها والمدرسين فيها. **والثانية** "المقابلة" من خلال سؤال أفراد عينة الدراسة من كل من أعضاء مجلس التعليم العالي، وأعضاء مجلس الجامعة، والمستشارين في المجلس، ومديري الإدارات في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، والمشرفين التربويين، وخبراء المناهج في الوكالة، وأعضاء اللجان الدائمة فيها، عن الوظيفة الأساسية الأنسب للتعليم في المعاهد العلمية، بعد تحديد أهداف المقابلة، وصياغة أسئلتها، ووضوحها، قبل البدء في إجراء المقابلة معهم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كشفت عن واقع التعليم في المعاهد العلمية، والسلم الدراسي، والخطط الدراسية، وضوابط قبول الطلاب، وواقع إرشادهم، وأعدادهم، وواجبات المدرس ومسؤولياته، ووصف الواقع لمباني المعاهد العلمية.

تعقيب على محاور البحوث السابقة الثلاث:

استهدفت بحوث المحور الأول التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية (العيسى، ١٩٩٢)؛ ووجهات نظر مديري المدارس الابتدائية في مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار والقيادة المشتركة في المدرسة (Nichols, 1994)؛ ومقارنة الأنماط القيادية (Landsin, 1995)؛ ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية (Penny, 1996)؛ والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان (السعيدي، ١٩٩٨)؛ والتعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين (أحمد، ١٩٩٨)؛ والفروق في إدراكات المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لدى المديرين (Kniewel, 1999)؛ واختبار العلاقة بين

النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم (Massaro, 2000)؛ والتعرف على تصورات معلمي المدارس الثانوية لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم (حروان، ٢٠٠١)؛ والنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس كما يراها المعلمون (العنزي، ٢٠٠٢)؛ ومعرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس ومستوى دافعية المعلمين (عياصرة، ٢٠٠٤)؛ والأنماط القيادية لدى المديرات وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات (المشعل، ٢٠٠٦)؛ والأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين (العتيبي، ٢٠٠٨).

وتوصلت **نتائج** بحوث **المحور الأول** إلى أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية هو النمط التسلطي (العيسى، ١٩٩٢)؛ ووجود أربع مستويات أساسية لأدوار القيادة لدى المديرين هي: تدريب وتعليم هيئة التدريس، وطرح وجهة نظرهم في قضايا العمل، وإتاحة المناخ التنظيمي المدعم لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، وإمدادهم بالخطط التي تسهل لهم المشاركة في القيادة واتخاذ القرار (Nichols, 1994)؛ وأن النمط السائد هو النمط الديموقراطي (Landsin, 1995)؛ وأن النمطين المقنع والديمقراطي هما الأكثر شيوعاً (Penny, 1996)؛ وأن أكثر أنماط القيادة السائدة هو النمط الديموقراطي (السعيدي، ١٩٩٨)؛ وأن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية (أحمد، ١٩٩٨)؛ وأن المعلمين أكثر مشاركة في اتخاذ القرار عندما يعملون مع مديرين يستخدمون النمط الإدراكي (Kniewel, 1999)؛ وأن الأنماط السائدة على النحو التالي: النمط التقليدي، والنمط السلوكي، والنمط الإنساني، والنمط الإداري الحديث (حروان، ٢٠٠١)؛ وأن النمط القيادي السائد هو النمط الديموقراطي يليه الأوتوقراطي ثم التسيبي (عياصرة، ٢٠٠٤)؛ ووجود علاقة فيما بين النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وبعض جوانب الرضا، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديموقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي (المشعل، ٢٠٠٦)؛ وأن درجة ممارسة بعدي المبادأة والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة (العتيبي، ٢٠٨).

واستهدفت بحوث المحور الثاني الكشف عن مؤشرات الجودة والتميز في المدارس الثانوية (حلمي وفضل، ١٩٩٨)؛ وتطبيق مباديء إدارة الجودة في التعليم الثانوي

(Cottan, 2001)، ودرجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة (الرجب، ٢٠٠١)، وتحديد مفهوم إدارة الجودة واقتراح أنموذج لتطبيقها (السعود، ٢٠٠٣)، وتحسين الجودة التعليمية (Lukhwarenin, 2003)، ومعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام (العارفه وقران، ٢٠٠٦)، والتعرف على درجة توفر مؤشرات الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة (عبدالله، ٢٠١٠)، ومعرفة مستوى جودة مخرجات التعليم الخاص في المرحلة الثانوية (الأحمد، ٢٠١٠).

وتوصلت **نتائج** بحوث **المحور الثاني** إلى أن الإدارة المدرسية لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوازنة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التعبير، إضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء العقلي، ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها، إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفعالة على المستوى المدرسي (حلمي وفضل، ١٩٩٨)؛ وانه يمكن تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلبة نحو فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهم الطلبة لأهداف هذه الدروس، وأن فهم الطلبة لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة يساعد في تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط المعلمين والإداريين والطلبة في التنمية المهنية المستمرة (Cottan, 2001)، وأن درجة قابلية نظام إدارة الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة (الرجب، ٢٠٠١)؛ والوصول إلى أنموذج لإدارة الجودة يقوم على ستة مباديء وهي القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والعمليات، والنتيجة، والتغذية الراجعة (السعود، ٢٠٠٣)؛ وأن تبني استراتيجية الجودة سيمكن بعض المدارس لتصبح نموذجا للجودة (Lukhwarani, 2003)، وأن هناك معيقات لتطبيق الجودة في التعليم (العارفه وقران، ٢٠٠٦)؛ وأن أهم مؤشرات جودة أداء المعلم تتلخص في التمكن من البنية الأساسية لمادة التخصص، والتخطيط لعملية التعليم والتعلم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وإدارة

الفصل، والمشاركة الإيجابية في المدرسة، واستخدام التقييم الذاتي للأداء المهني، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم (عبد الله، ٢٠١٠).

واستهدفت بحوث المحور الثالث الكشف عن دور مديري المعاهد العلمية في مهامهم الإشرافية (العجلان، ٢٠٠٥)؛ وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها (الجاسر، ٢٠٠٥)؛ ورفع مستوى العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية (الأحمري، ٢٠٠٩). وتوصلت **نتائج** بحوث **المحور الثالث** إلى الدور الإشرافي الإداري والفني لمديري المعاهد العلمية، والتعرف على بعض القصور في هذا الصدد، ومحاولة تقديم بعض المقترحات لعلاج مثل هذه المشكلات (العجلان، ٢٠٠٥)؛ وترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها حسب أهميتها (الجاسر، ٢٠٠٥)؛ وأن المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية يمارسون العلاقات الإنسانية بدرجات متفاوتة (الأحمري، ٢٠٠٩)؛ وكشفت دراسة (المعيقل، ١٤١٣هـ) عن وسائل الإسهام في تطوير المعاهد العلمية عن واقع التعليم في المعاهد العلمية، والسلم الدراسي، والخطط الدراسية، وضوابط قبول الطلاب، وواقع إرشادهم، وأعدادهم، وواجبات المدرس ومسؤولياته، ووصف الواقع لمباني المعاهد العلمية.

وتبين من خلال مراجعة البحوث السابقة قلة البحوث التي حاولت الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بجودة التعليم عامة، ولمديري المعاهد العلمية على وجه الخصوص. ومن هنا تكمن مشكلة البحث في محاولة التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية، إلى جانب الكشف عن الفروق في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لكل من متغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل.

فروض البحث:

بعد عرض المفاهيم الخاصة بالأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، والعلاقة بين الأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، والمعاهد العلمية، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، تم صياغة فروض البحث على الوجه التالي:

١- تختلف الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

٢- تتباين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي - مؤهل فوق الجامعي) لمديري المعاهد العلمية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل لمديري المعاهد العلمية.

منهج البحث وإجراءاته:

ينطلق البحث الراهن من التعريف بطبيعة الأنماط القيادية الأكثر تداولا، مع تحديد المقومات الشخصية والسلوكيات المصاحبة لها والنظريات المفسرة لطبيعة كل نمط، بجانب التعريف بالجودة التعليمية والأسس التى تنطلق منها، والأهداف التى تسعى لتحقيقها، ومتطلبات ذلك، بالاضافة لتحديد المعالم الرئيسة لطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية وجودة التعليم بالمعاهد العلمية التابعة لجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ومدى تأثر تلك العلاقة بمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة، ولعل ذلك يناسبه انتهاج المنهج الوصفي التحليلي منهجا للبحث الراهن.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٤) مديراً للمعهد العلمي من إجمالي (٦٦) معهداً علمياً بنسبة ٦٦,٧%، ويمكن توصيف عينة البحث وفقاً للمتغيرات التالية:

- **المؤهل العلمي:** بلغ عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس (٢٨) مديراً بنسبة ٦٣,٦٤%، ودرجة الدبلوم العام (٧) مديرين بنسبة ١٥,٩١%، ودرجة الماجستير (٩) مديرا بنسبة ٢٠,٤٥%. وقد تم تقسيم أفراد عينة البحث إلى مجموعتين لاعتبارات إحصائية نظراً لصغر حجم العينات إلى النحو التالي: مجموعة الحاصلين على مؤهل جامعي، ويبلغ عددهم (٢٨) مديراً بنسبة ٦٣,٦٤%، ومجموعة الحاصلين على مؤهل فوق الجامعي، ويبلغ عددهم (١٦) مديراً بنسبة ٣٦,٣٦%.

- **سنوات الخبرة في مجال العمل:** بلغ عدد كل من المديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات (١٣) مديراً بنسبة ٢٩,٥٥%، والمديرين الذين لديهم عدد

سنوات خبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات (١٤) مديراً بنسبة ٣١,٨٢٪، والمديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من ١٠ سنوات (١٧) مديراً بنسبة ٣٨,٦٣٪.

مقاييس البحث:

تم استخدام المقاييس التالية:

[١] مقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي:

قام الباحث بتصميم مقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال القيادة التربوية (زكي، ١٩٩٢)؛ (السعودي، ١٩٩٨)؛ (فرج، ١٩٩٩)؛ (حروان، ٢٠٠١)؛ (العنيزي، ٢٠٠٥)؛ (المغامسي، ٢٠٠٤)؛ (صالح، ٢٠٠٤). وتوصل الباحث إلى الأنماط القيادية التربوية التالية الأكثر شيوعاً وهي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي**، ويقصد به أن يتصرف مدير المعهد العلمي دون مشاورة العاملين معه في أي قرار، أو في تنفيذ الخطط التعليمية، وفي الاقتراحات التي يطرحها معلمي المعهد، وأن يصر على أفكاره وقناعاته أثناء تطبيق القرارات.

– **النمط القيادي الديموقراطي**، ويقصد به أن تكون لمدير المعهد العلمي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين، ومشاركتهم في اتخاذ بعض الأدوار القيادية، ومحاولة التوفيق بين متطلبات المعهد وحاجات المعلمين، ويهتم باقتراحات المعلمين، وتقييم أداء المعلمين بموضوعية، ويبلغ المعلمين بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها.

– **النمط القيادي الفوضوي**، ويقصد به أن مدير المعهد العلمي يواجه مشكلة خطيرة في تنظيم الوقت، ويترك حرية اتخاذ القرارات الإدارية للآخرين وتتسم اجتماعاته بالارتجالية والعفوية، ولا يوجه اللوم إلى المقصرين من المعلمين، وليس لديه خطة لتطوير معلمي المعهد مهنياً، كما أنه يقوم بعقد الاجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم.

وفي ضوء التعريفات السابقة للأنماط القيادية التربوية، قام الباحث ببناء فقرات كل نمط من أنماط القيادة التربوية المذكورة مستعيناً بماورد في بعض مقاييس أنماط القيادة التربوية. وقد أسفر عن هذا أن النمط القيادي الأول "الأوتوقراطية" تكون من (١٢) فقرة، والنمط القيادي الثاني "الديموقراطي" تكون من (١٣) فقرة، والنمط القيادي الثالث "الفوضوية" تكون من (١٣) فقرة. وبعد عرض فقرات هذه الأبعاد على لجنة ثلاثية من

الأساتذة المتخصصين في القياس النفسي والإدارة التربوية للحكم على صدق فقرة كل نمط وفقاً لتعريف كل نمط من الأنماط المذكورة سلفاً. انتهى هذا الإجراء إلى حذف فقرتين من النمط الأول، وثلاث فقرات من النمطين الثاني والثالث. ومن ثم، تكون كل نمط من (١٠) فقرات. وتتم الاجابة على كل فقرة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي: نعم "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتين"، ولا "تعطي درجة واحدة فقط". ومن ثم، تتراوح مدى الدرجات على كل نمط من (١٠) إلى (٣٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع مدير المعهد بدرجة كبيرة بهذا النمط القيادي (ملحق ١). ويوضح جدول (١) توزيع الفقرات على الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي.

جدول (١) توزيع الفقرات على الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي

الأنماط القيادية التربوية	الفقرات	المجموع الكلي
الأوتوقراطية	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
الديموقراطية	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩	١٠
الفوضوية	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠	١٠
المجموع الكلي		٣٠

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) مديراً من مديري المعاهد كما يلي:

– **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لفقرة كل نمط من الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للنمط. ويبين جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من الأنماط القيادة التربوية، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من الأنماط القيادية التربوية

لمديري المعاهد العلمية، ودلالتها الاحصائية (ن = ٣٠)

النمط القيادي الأوتوقراطي		النمط القيادي الديموقراطي		النمط القيادي الفوضوي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦١**	٢	٠,٦٥**	٣	٠,٥٤**
٤	٠,٦٣**	٥	٠,٦٣**	٦	٠,٥٣**
٧	٠,٥٩**	٨	٠,٦١**	٩	٠,٥٥**
١٠	٠,٥٧**	١١	٠,٥٩**	١٢	٠,٥٦**
١٣	٠,٥٥**	١٤	٠,٥٨**	١٥	٠,٥٨**
١٦	٠,٦٢**	١٧	٠,٦٤**	١٨	٠,٥٢**
١٩	٠,٥٨**	٢٠	٠,٦٢**	٢١	٠,٥٤**
٢٢	٠,٦٠**	٢٣	٠,٦٠**	٢٤	٠,٥٧**
٢٥	٠,٥٦**	٢٦	٠,٥٧**	٢٧	٠,٥٨**
٢٨	٠,٥١**	٢٩	٠,٥٦**	٣٠	٠,٥٣**

أوضحت النتائج في جدول (٢) ما يلي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الأوتوقراطي من ٠,٥١ إلى ٠,٦٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **النمط القيادي الديموقراطي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الديموقراطي من ٠,٥٦ إلى ٠,٦٥، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **النمط القيادي الفوضوي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الفوضوي من ٠,٥٢ إلى ٠,٥٨، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

والى جانب هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للأنماط القيادية. ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأنماط القيادية، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأنماط القيادية التربوية، ودلالتها الإحصائية

الأنماط القيادية التربوية	النمط القيادي الأوتوقراطي	النمط القيادي الديموقراطي	النمط القيادي الفوضوي
النمط القيادي الأوتوقراطي	–		
النمط القيادي الديموقراطي	–٠,٧١**	٠	
النمط القيادي الفوضوي	٠,٧٦**	–٠,٧٤**	–

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين النمط القيادي الأوتوقراطي وكل من النمط القيادي الديموقراطي، والنمط القيادي الفوضوي بلغت ما يلي: (–٠,٧١)، (٠,٧٦) على الترتيب وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وعلى الجانب الآخر، بلغ معامل الارتباط بين النمط القيادي الديموقراطي والنمط القيادي الفوضوي (–٠,٧٤)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٦٩)، (٠,٧٣)، (٠,٦٦) وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[٢] مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية:

قام الباحث بتصميم مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال جودة التعليم (Cottan, 2001)؛ (السعود، ٢٠٠٣)؛ (العارفه وقران، ٢٠٠٦)؛ (الأحمدي، ٢٠١٠). وتوصل الباحث إلى العناصر الرئيسة التالية لجودة التعليم:

– **الموارد البشرية**، ويقصد بها بأن المعهد يوفر العدد الكافي من العاملين ذوي الخبرة والكفاءة، ووجود شروط لأمن وسرية السجلات الشخصية، والتوظيف على أسس موضوعية، والالتزام بالتعليمات والإجراءات المرفقة، وتحقيق العدالة في كافة إجراءات التوظيف، وتحديد المهام المناطة للعاملين، وتوفير فرص التنمية المهنية، وتقويم أداء المعلمين بصورة دورية وتنظيمية.

– **نظم المعلومات**، ويقصد بها أن يوفر مدير المعهد وسائل الاتصال، ووجود موقع للمعهد على شبكة الإنترنت، وتحديث معلومات المعهد، ووجود قواعد بيانات شاملة لكافة الأنشطة العلمية والإدارية والمالية، وتصنيف البيانات وفق نماذج إحصائية.

– **المعلمون**، يقصد بهذا بأن للمعهد خطة واضحة لحاجات المعلمين، وتوفير المؤهلين منهم لتنفيذ البرامج والخدمات التربوية، وتوفير برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لهم، والاعتماد على سياسات وآليات لتنمية قدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم في حضور بعض الدورات والورش العلمية.

– **شـؤون الطلبـة**، ويقـصد بهـذا أن يـوفر المعهـد العلمـي أنظمـة ونمـاذج للقبـول، والالتحـاق، ووجـود دليـل للطلبـة وإدارة شـؤونهم علـى موقـع المعهـد الإلكتروني، وتوزيـع أدلة إرشـادية تعريفية للطلبة الجدد، واسـتطلاع آراء الطلبـة في تقـويم المعلمين، وتقييم مـستوى التحـصيل الدراسـي للطلبـة، ومـشاركة الطلبـة فـي صـناعة القـرارات وحـل المشكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية.

– **الخـدمات الطلابيـة**، ويقـصد بهـذا أن يـوفر المعهـد العلمي وحـدة للإرشـاد النفسـي والتربوي، والكتيبات التعريفية والإرشـادية، والقيـام بدراسـات اسـتطلاعية، وتـوفير البيئة الملائمـة لمـساعدة الطلبـة علـى التفاعـل الاجتمـاعي، وتـوفير الحـوافز الماليـة والمعنويـة للطلبة المتفوقين، والعمل على تعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة، وأخـذ آراء الطلاب في الاعتبار.

– **البرامج والمناهج الدراسـية**، ويقـصد بهـذا أن يـوازن المعهـد فـي الخطـط الدراسـية بـين موضـوعات التخـصص والبـرامج العامـة، ووجـود ملفـات كاملـة لكـل مقـرر دراسـي، ووجـود توظيف للبـرامج التعليميـة، وملاءمـة البرامج لاحتياجـات المجتمع وسـوق العمل، وتحديد بعض البرامج والمقررات الإضافية للطلبة المتفوقين، ومواكبـة المناهج الدراسـية لتطـورات العـصر، ووجـود تحديـد لأهـداف البرنـامج الدراسـي، ووجـود إحـصاءات بأعـداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم.

– **طرائق التـدريس ومـصادر التعلم**، ويقـصد بهـذا أن المعهد العلمي يوجـد بـه مركـز متخصص لمتابعة تطوير طرائـق التدريس، وتنوع الأجهـزة والأدوات، والحث علـى تنميـة الـتعلم الـذاتي، وتنميـة قـدرات المعلمـين، وتـوفير بـرامج تدريبيـة علـى اسـتخدام مـصادر الـتعلم، وأن الوسـائط التعليميـة تـرتبط بأهـداف البـرامج، ووجـود رؤيـة واضـحة بمـستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها، ووجود آليات التعامل مع مشكلات التعليم.

– **الكتـاب المدرسـي**، ويقـصد بـه أن يعطـي الكتـاب المدرسـي فكـرة مـوجزة عـن محتوياتـه، ومقـررات المنهـاج المقـرر، وأن تجـاري موضـوعاته المتغيـرات والمـستجدات الحديثـة، ومـدى مناسـبته لمـستوى تأهيـل الطلبـة، وشـموله لـبعض الأنـشطة المتنوعـة، والقـيم الأصـيلة والأخـلاق الـسامية، والتنـوع فـي التمـارين والأنـشطة والتطبيقـات، واسـتخدام طرائق متنوعة للتقويم، وتوفر عنصر الجاذبية والتشويق.

وفي ضوء تعريف كل عنصر من عناصر جودة التعليم، قام الباحث ببناء فقرات كل عنصر مستفيداً من بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال جودة التعليم، وقد تكون البعد الأول "الموارد البشرية" من (١٣) فقرة، والبعد الثاني "نظم المعلومات" من (١٢) فقرة، والبعد الثالث "المعلمون" من (١٢) فقرة، والبعد الرابع "شؤون الطلبة" من (١٣) فقرة، والبعد الخامس "الخدمات الطلابية" من (١٣) فقرة، والبعد السادس "البرامج والمناهج الدراسية" من (١٢) فقرة، والبعد السابع "طرائق التدريس ومصادر التعلم" من (١٢) فقرة، والبعد الثامن "الكتاب المدرسي" من (١٣) فقرة. وقد تم عرض فقرات أبعاد جودة التعليم على لجنة ثلاثية من الأساتذة في مجال القياس التربوي والإدارة التربوية للحكم على صدق فقرات كل بعد وفقاً للتعريف الخاص لكل بعد. وانتهى هذا الإجراء إلى حذف فقرتين من الأبعاد التالية: نظم المعلومات، المعلمون، الخدمات الطلابية، البرامج والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس ومصادر التعلم. كما تم حذف ثلاث فقرات من الأبعاد التالية: الموارد البشرية، شؤون الطلبة، الكتاب المدرسي. وتكون كل بعد من (١٠) فقرات. وتتم الاجابة على كل فقرة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي: نعم "تعطي ثلاث درجات"، والى حد ما "تعطي درجتين"، ولا "تعطي درجة واحدة فقط". ومن ثم، يتراوح مدى الدرجات على كل بعد من (١٠) إلى (٣٠) درجة، وللمقياس ككل من (٨٠) إلى (٢٤٠) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على وجود جودة تعليم مرتفعة، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاضا في جودة التعليم (ملحق ٢). ويوضح جدول (٤) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

جدول (٤) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس

جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية

أبعاد جودة التعليم	الفقرات	العدد الكلي
الموارد البشرية	١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٤١، ٤٩، ٥٧، ٦٥، ٧٣	١٠
نظم المعلومات	٢، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٨، ٦٦، ٧٤	١٠
المعلمون	٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥، ٤٣، ٥١، ٥٩، ٦٧، ٧٥	١٠
شؤون الطلبة	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦، ٤٤، ٥٢، ٦٠، ٦٨، ٧٦	١٠
الخدمات الطلابية	٥، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧، ٤٥، ٥٣، ٦١، ٦٩، ٧٧	١٠
البرامج والمناهج الدراسية	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦، ٥٤، ٦٢، ٧٠، ٧٨	١٠
طرائق التدريس ومصادر التعلم	٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٥، ٦٣، ٧١، ٧٩	١٠
الكتاب المدرسي	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٦، ٦٤، ٧٢، ٨٠	١٠
المجموع الكلي		٨٠

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية على الوجه التالي:

– **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد جودة التعليم، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لمجموع البعد. ويوضح جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي، ودلالتها الإحصائية لفقرات أبعاد مقياس جودة التعليم.

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي، ودلالتها الاحصائية

لفقرات أبعاد مقياس جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الموارد البشرية	١	**٠,٦٢	٩	**٠,٦٢	١٧	**٠,٥٩	٢٥	**٠,٥٧
نظم المعلومات	٢	**٠,٥٩	١٠	**٠,٥٧	١٨	**٠,٥٦	٢٦	**٠,٥٤
المعلمون	٣	**٠,٦٣	١١	**٠,٦٤	١٩	**٠,٦٢	٢٧	**٠,٦٥
شؤون الطلبة	٤	**٠,٦١	١٢	**٠,٥٩	٢٠	**٠,٥٧	٢٨	**٠,٥٥
الخدمات الطلابية	٥	**٠,٥٨	١٣	**٠,٥٦	٢١	**٠,٦٩	٢٩	**٠,٥٩
البرامج والمناهج الدراسية	٦	**٠,٦٤	١٤	**٠,٦٥	٢٢	**٠,٦٣	٣٠	**٠,٦١
طرائق التدريس	٧	**٠,٥٩	١٥	**٠,٥٨	٢٣	**٠,٦٠	٣١	**٠,٥٧
الكتاب المدرسي	٨	**٠,٦٥	١٦	**٠,٦٦	٢٤	**٠,٦٣	٣٢	**٠,٦٢

البعد							
الكتاب المدرسي	معامل الارتباط	**٠,٦٤	**٠,٦٠	**٠,٦١	**٠,٦٢	**٠,٦٣	**٠,٦٤
	رقم ا الفقرة	٤٠	٤٨	٥٦	٦٤	٧٢	٨٠
طرائق التدريس	معامل الارتباط	**٠,٥٦	**٠,٦١	**٠,٥٥	**٠,٥٤	**٠,٥٧	**٠,٦١
	رقم الفقرة	٣٩	٤٧	٥٥	٦٣	٧١	٧٩
البرامج والمناهج الدراسية	معامل الارتباط	**٠,٦٦	**٠,٦٠	**٠,٦٢	**٠,٦٣	**٠,٦٢	**٠,٦١
	رقم الفقرة	٣٨	٤٦	٥٤	٦٢	٧٠	٧٨
الخدمات الطلابية	معامل الارتباط	**٠,٥٥	**٠,٥٧	**٠,٥٣	**٠,٥١	**٠,٦١	**٠,٥٠
	رقم الفقرة	٣٧	٤٥	٥٣	٦١	٦٩	٧٧
شؤون الطلبة	معامل الارتباط	**٠,٥٣	**٠,٥٨	**٠,٥٦	**٠,٥٤	**٠,٥٢	**٠,٥٠
	رقم الفقرة	٣٦	٤٤	٥٢	٦٠	٦٨	٧٦
المعلمون	معامل الارتباط	**٠,٦١	**٠,٥٩	**٠,٥٧	**٠,٥٨	**٠,٦٢	**٠,٥٦
	رقم الفقرة	٣٥	٤٣	٥١	٥٩	٦٧	٧٥
نظم المعلومات	معامل الارتباط	**٠,٦٠	**٠,٥٨	**٠,٦٢	**٠,٥٣	**٠,٥٥	**٠,٦١
	رقم الفقرة د	٣٤	٤٢	٥٠	٥٨	٦٦	٧٤
الموارد البشرية	معامل الارتباط	**٠,٥٥	**٠,٥٨	**٠,٥٦	**٠,٦١	**٠,٦٠	**٠,٥٤
	رقم الفقرة	٣٣	٤١	٤٩	٥٧	٦٥	٧٣

أشارت النتائج في جدول (٥) إلى ما يلي:

- **الموارد البشرية**، تراوحت معاملات فقرات بعد الموارد البشرية من ٠,٥٤ إلى ٠,٦٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **نظم المعلومات**، تراوحت معاملات فقرات بعد نظم المعلومات من ٠,٥٣ إلى ٠,٦٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **المعلمون**، تراوحت معاملات فقرات بعد المعلمين من ٠,٥٦ إلى ٠,٦٤، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **شؤون الطلبة**، تراوحت معاملات فقرات بعد شؤون الطلبة من ٠,٥٠ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **الخدمات الطلابية**، تراوحت معاملات فقرات بعد الخدمات الطلابية من ٠,٥٠ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **البرامج والمناهج الدراسية**، تراوحت معاملات فقرات بعد البرامج والمناهج الدراسية من ٠,٦٠ إلى ٠,٦٥، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **طرائق التدريس ومصادر التعلم**، تراوحت معاملات فقرات بعد طرائق التدريس ومصادر التعلم من ٠,٥٤ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **الكتاب المدرسي**، تراوحت معاملات فقرات بعد الكتاب المدرسي من ٠,٦٠ إلى ٠,٦٦، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

إضافة إلى هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس جودة التعليم من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (٠,٧١) لبعد الموارد البشرية، و(٠,٦٩) لبعد نظم المعلومات، و(٠,٧٢) لبعد المعلمين، و(٠,٦٦) لبعد شؤون الطلبة، و(٠,٦٧) لبعد الخدمات الطلابية، و(٠,٧٤) لبعد البرامج والمناهج الدراسية، و(٠,٧٠) لبعد طرائق التدريس ومصادر التعلم، و(٠,٧٧) للكتاب المدرسي، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **الثبات**: تم حساب ثبات أبعاد مقياس جودة التعليم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٧٣) لبعد الموارد البشرية، و(٠,٧١) لبعد نظم المعلومات، و(٠,٧٤) لبعد المعلمين، و(٠,٦٨) لبعد شؤون الطلبة، و(٠,٦٩) لبعد الخدمات الطلابية، و(٠,٧٦) لبعد البرامج والمناهج الدراسية، و(٠,٧٢) لبعد طرائق التدريس ومصادر التعلم، و(٠,٧٨) للكتاب المدرسي، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

– تم تصميم مقياسين هما مقياس أنماط القيادة التربوية، ومقياس جودة التعليم وفقاً لما جاء في الأدبيات التربوية في هذا الصدد، وحساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات على عينة قوامها (٣٠) مديراً من مديري المعاهد العلمية.

– بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لكل من المقياسين، ثم تطبيقهما مرة أخرى على عينة قوامها (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية. إضافة إلى هذا، تضمن المقياسان البيانات الشخصية عن كل مدير معهد علمي، اشتملت على المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل.

– تم تصحيح الاستجابات على فقرات المقياسين، وتفريغهما، لتحليلهما إحصائياً.

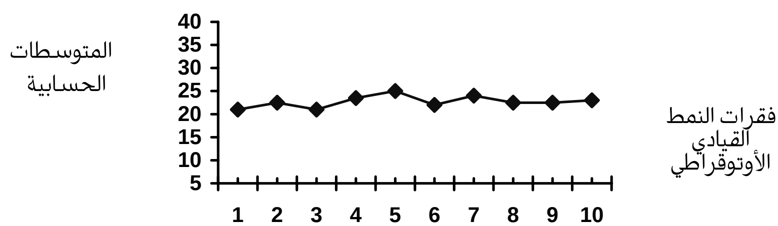
الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا لكرونباخ، اختبار "ت" t – test، وتحليل التباين البسيط، واختبار شيفيه، والرسم البياني.

نتائج البحث ومناقشتها:

[١] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الأول ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: تختلف الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

- النمط القيادي الأوتوقراطي:

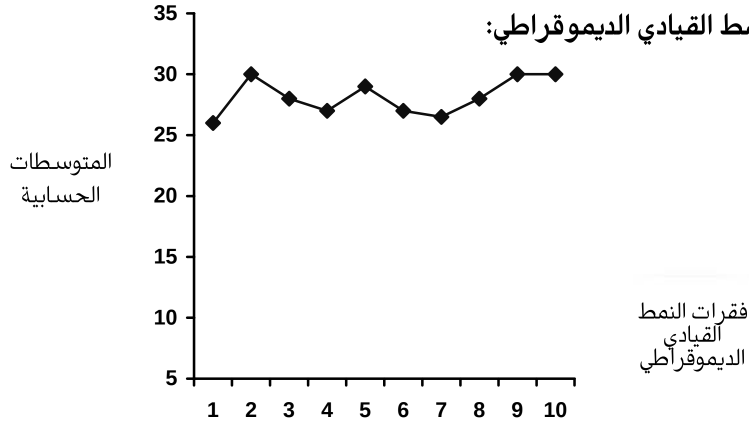


الشكل البياني (١) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط القيادي الأوتوقراطي

أوضحت النتائج في الشكل البياني (١) أن بعض مديري المعاهد العلمية يطالبون معلمي المعهد تنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها، كما أنهم لا يسمحون للمعلمين بمناقشة ما أتخذه من قرارات بشأن العمل بالمعهد، ومتابعة عملية دوام

معلمي المعهد بشدة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الأوتوقراطي.

- النمط القيادي الديموقراطي:



الشكل البياني (٢) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط القيادي الديموقراطي

أشارت النتائج في الشكل البياني (٢) إلى أن مديري المعاهد العلمية يشرحون لمعلمي المعهد بشفافية سبب عدم موافقتهم على بعض اقتراحاتهم، والتوصية بترقية المعلمين على أساس إنجازاتهم المتميزة، وتقييم أداء المعلمين بموضوعية، وتبليغ المعلمين بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الديموقراطي.

- النمط القيادي الفوضوي:



الشكل البياني (٣) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط لقيادي الفوضوي

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٣) عن أن مديري المعاهد العلمية يحجمون عن تقديم وجهة نظرهم لمعلمي المعهد في بعض الموضوعات المطروحة إلا عند الضرورة، والقيام بعقد الاجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم، وأن كل عضو في المعهد ينفرد برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الفوضوي.

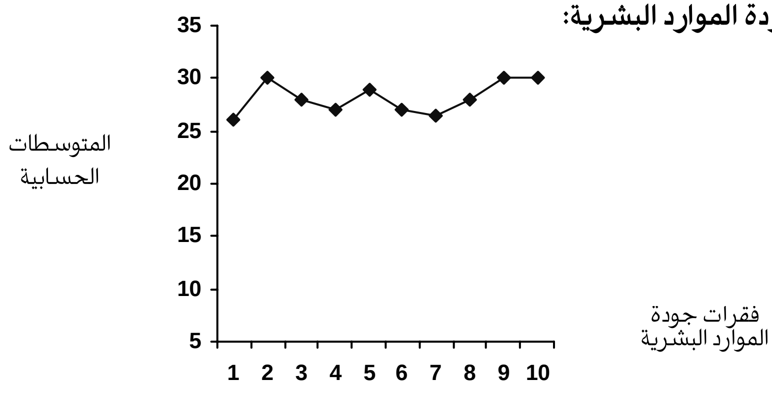
ومن ثم، دعمت هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول الذي ينص على وجود اختلاف في الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

وهنا أوضحت النتائج المبنية سلفاً أن أنماط القيادة التربوية السائدة كما يراها مديري المعاهد العلمية هي على الترتيب التالي: النمط القيادي الديموقراطي (م = ٢٩,٤٧ درجة)، والنمط القيادي الأوتوقراطي (م = ٢٤,٣٨ درجة)، ثم النمط القيادي الفوضوي (م = ٢٣,٨٩ درجة).

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج بحوث نيوكلاس (Nichols, 1994)؛ وبني (Penny, 1996)؛ و(السعيدي، ١٩٩٨)؛ و(أحمد، ١٩٩٨)؛ وكينول (Kniewel, 1999)؛ و(حروان، ٢٠٠١)؛ و(عياصرة، ٢٠٠٤)؛ و(المشعل، ٢٠٠٦)، و(العتيبي، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن النمط القيادي الديموقراطي يعد من أكثر الأنماط القيادية السائدة سواء لدى معلمي أم مديري المدارس. بينما على الجانب الآخر، لا تتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه نتائج بحث العيسى (١٩٩٢) التي أوضحت أن النمط القيادي السائد هو النمط التسلطي.

[٢] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثاني ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: تباين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

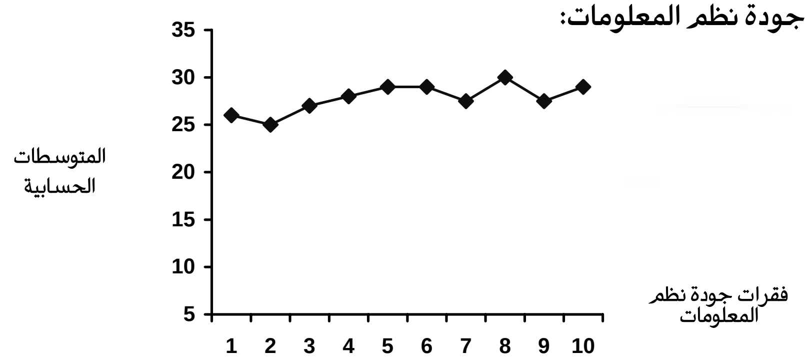
- جودة الموارد البشرية:



الشكل البياني (٤) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة الموارد البشرية

أشارت النتائج في الشكل البياني (٤) إلى أن المعهد العلمي يوفر سياسات موثقة تحقق العدالة في كافة إجراءات التوظيف، وأنه يحدد المعايير والمؤهلات والإجراءات المرتبطة باختيار المعلمين والعاملين بما يتواءم ورسالة وأهداف المعهد، وأنه يقوم بتقويم أداء المعلمين بصورة دورية ومنتظمة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات جودة الموارد البشرية.

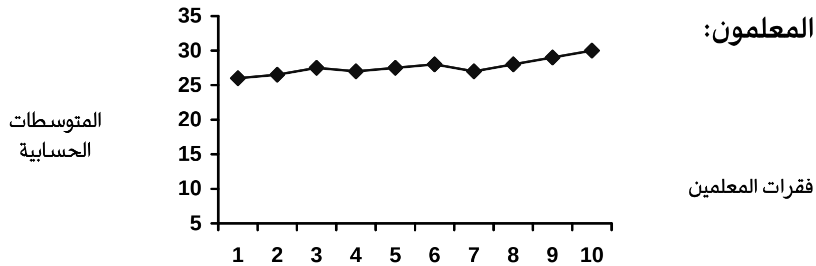
- جودة نظم المعلومات:



الشكل البياني (٥) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة نظم المعلومات

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٥) أنه يتم تحديث معلومات المعهد العلمي عن طريق الحاسب الآلي، ويوجد به نظام لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق، ويتوفر لديه قواعد بيانات شاملة لكافة أنشطته العلمية والإدارية والمالية. كما أنه يصنف بياناته وفق نماذج إحصائية فعالة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرة بعد جودة نظم المعلومات.

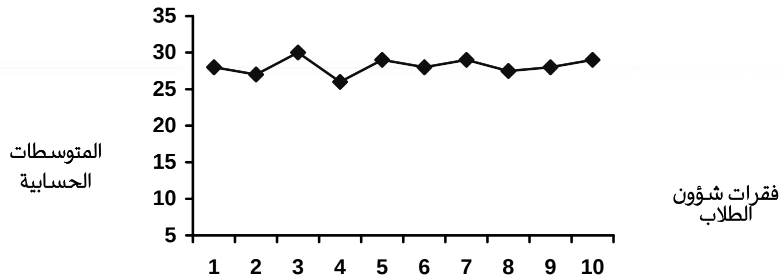
- المعلمون:



الشكل البياني (٦) المتوسطات الحسابية لفقرات المعلمين

أبانـت النتـائج فـي الـشـكل البيـاني (٦) أن المعهـد العلمـي يتـيح الفرصـة للمعلمـين لتحسين كفاياتهم المهنية وتوجد لجان معنية مختصة لاختيار المعلمين المرشـحين للعمل في المعهـد، كما يتيح الفرصة للمعلمين للمشاركة في حضور بعض الـدورات والورش العلمية، إلى جانب أنه يعلن تعليمات شـروط اختيار المعلمين فيه ومتطلبات الوظائف الأخرى، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد المعلمين.

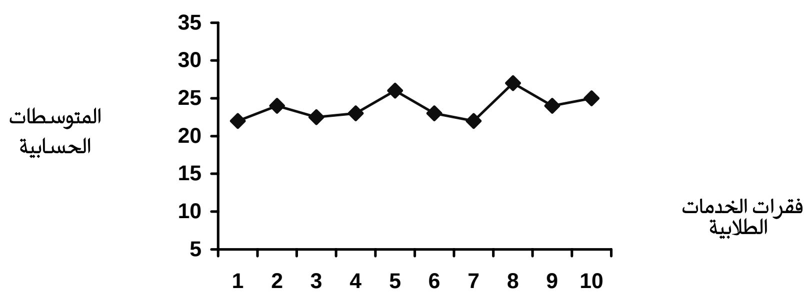
- شؤون الطلبة:



الشكل البياني (٧) المتوسطات الحسابية لفقرات شؤون الطلبة

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٧) أن المعهد العلمي يتبع تعليمات الجزاءات السـلوكية للطلبـة، ويستطلع أراء الطلبـة فـي جـودة التعليـم والـتعلم، ويقـوّم مـستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ويوفر معايير موضوعية وعادلة لتوزيع الدعم المالي للطلاب، ويشرك الطلبة في صناعة القرارات وحل المشكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد شؤون الطلبة.

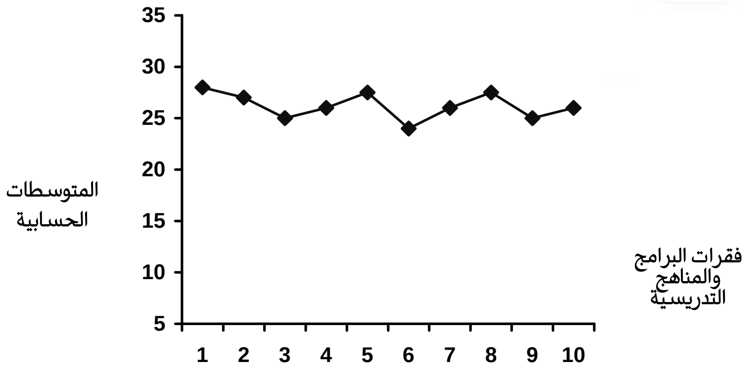
- الخدمات الطلابية:



الشكل البياني (٨) المتوسطات الحسابية لفقرات الخدمات الطلابية

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٨) عن أن المعهد العلمي يوفر البيئة الملائمة لمساعدة الطلبة على التفاعل الاجتماعي، كما أنه يؤمن بأهمية الأنشطة اللاصفية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد الخدمات الطلابية.

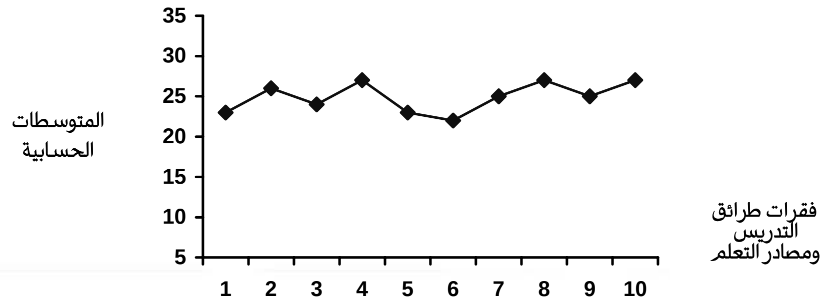
- البرامج والمناهج الدراسية:



الشكل البياني (٩) المتوسطات الحسابية لفقرات البرامج والمناهج الدراسية

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٩) أن الخطط الدراسية توازن بين موضوعات التخصص والبرامج العامة، ويحدد للطلبة المتفوقين برامج ومقررات إضافية، وتحقق برامج المعهد العلمي وتخصصاته احتياجات الطلبة والمجتمع، كما يوجد لديه إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل برنامج دراسي، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات البرامج والمناهج الدراسية.

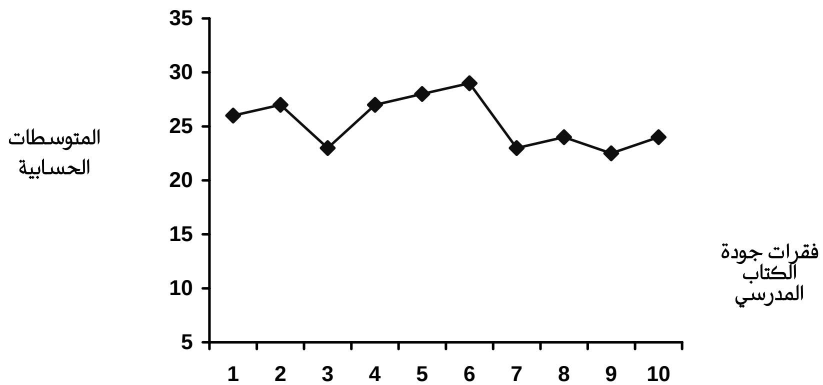
- **طرائق التدريس ومصادر التعلم:**



الشكل البياني (١٠) المتوسطات الحسابية لفقرات طرائق التدريس ومصادر التعلم

أشارت النتائج في الشكل البياني (١٠) إلى أن الطرائق المستخدمة في التعلم الذاتي في المعهد العلمي متنوعة، وأن الوسائط التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف البرامج وبالمحتوى التعليمي، كما أنه يتوفر لدى المعهد آليات التعامل مع مشكلات التعليم التي تواجهه، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد طرائق التدريس ومصادر التعلم.

- **جودة الكتاب المدرسي:**



الشكل البياني (١١) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة الكتاب المدرسي

أوضحت النتائج في الشكل البياني (١١) أن الكتاب المدرسي يتناسب مع المستوى المطلوب لتأهيل الطلبة وتلبية حاجاتهم ومستوى قدراتهم، وأن الكتاب المدرسي يشتمل على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير الناقد والاستقصاء والتحليل، ويقوم بشرح القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلبة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات جودة الكتاب المدرسي.

وتؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود تباينات في وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

ومن ثم، أوضحت نتائج الفرض الثاني أن هناك تباينات تكاد تكون ضئيلة بين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول أبعاد جودة التعليم التالية: جودة الموارد البشرية، وجودة نظم المعلومات، والمعلمين، وشؤون الطلبة، والخدمات الطلابية، والبرامج والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس ومصادر التعلم، وجودة الكتاب المدرسي.

وتتسق نتائج هذا الفرض مع ما كشفت عنه نتائج بحوث حلمي وفضل (١٩٩٨)؛ وكوتان (Cottan, 2001)؛ والرجب (٢٠٠١)؛ والسعود (٢٠٠٣)؛ ولوخواريني (Lukhwareni, 2004)؛ والعارفه وقران (٢٠٠٦)؛ وعبد الله (٢٠١٠)؛ والأحمد (٢٠١٠) في أهمية جودة التعليم من أجل تحسين العمليات التعليمية.

[٣] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثالث ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٦) معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية (ن = ٤٤)

الأنماط القيادية التربوية	أبعاد جودة التعليم							
	الموارد البشرية	نظم المعلومات	المعلمون	شؤون الطلبة	الخدمات الطلابية	البرامج والمناهج الدراسية	طرائق التدريس ومصادر التعلم	الكتاب المدرسي
النمط الأوتوقراطي	-٠.٣٩**	-٠.٤١**	-٠.٤٠**	-٠.٤٢**	-٠.٤١**	-٠.٤٣**	-٠.٤٢**	-٠.٤٤**
النمط الديموقراطي	٠.٤٤**	٠.٤٥**	٠.٤٣**	٠.٤٢**	٠.٤٦**	٠.٤٥**	٠.٤٣**	٠.٤٦**
النمط الفوضوي	-٠.٤١**	-٠.٤٢**	-٠.٣٩**	-٠.٤٣**	-٠.٤٤**	-٠.٤٢**	-٠.٤١**	-٠.٤١**

أشارت النتائج في جدول (٦) إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين كل من النمطين القيادي الأوتوقراطي والفوضوي وكل من أبعاد جودة التعليم (الموارد البشرية – نظم المعلومات – المعلمون – شؤون الطلبة – الخدمات الطلابية – البرامج والمناهج الدراسية – طرائق التدريس ومصادر التعلم – الكتاب المدرسي)، بينما يوجد على الجانب الآخر ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين النمط القيادي الديموقراطي وكل من أبعاد جودة التعلم (الموارد البشرية – نظم المعلومات – المعلمون – شؤون الطلبة – الخدمات الطلابية – البرامج والمناهج الدراسية – طرائق التدريس ومصادر التعلم – الكتاب المدرسي). ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث الذي ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية.

وعلى الرغم من عدم وجود بحوث سواء على مستوى الأدبيات الغربية أم على مستوى الأدبيات العربية التي حاولت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية

التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية ألا أن هناك بعض البحوث تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية وكل من مستوى الدافعية (عياصرة، ٢٠٠٤)؛ والرضا الوظيفي (المشعل، ٢٠٠٦)؛ والروح المعنوية (العتيبي، ٢٠٠٨). ويرى الباحث أن مستوى الدافعية والرضا الوظيفي والروح المعنوية ربما يكون لها مردود إيجابي على جودة التعليم.

كما أبانت النتائج أن النمط القيادي الديموقراطي أكثر ارتباطاً إيجابياً مع أبعاد جودة التعليم، لأن المناخ الديموقراطي الذي يوفره مدير المعهد العلمي لدى كل من العاملين والمعلمين والطلبة يؤدي إلى رفع جودة التعليم، لأن التعليم لن يصل إلى مرتبة من الجودة إلا في ظل نمط قيادي ديموقراطي من قبل مدير المعهد العلمي، وهذا بخلاف النمطين القياديين الأوتوقراطي والفوضي، فقد تبين أنه في ظل هذين النمطين لا يصل التعليم إلى مرتبة مرتفعة من الجودة.

[٤] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الرابع ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي – مؤهل فوق الجامعي) لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت"، ودلالتها الإحصائية في الأنماط القيادية التربوية

الأنماط القيادية التربوية	مجموعات البحث	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيم "ت"	الدلالة الإحصائية
النمط الأوتوقراطي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢٤,٧٧	٣,١٦	١,٩٨	غ.د
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٣,٩٨	٥,٦٨		
النمط الديموقراطي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢١,٦٦	٢,٥٣	٦,١٩	٠,٠١
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٤,٢٧	٥,٨١		
النمط الفوضوي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢٤,٢١	٣,٢٢	١,٥٩	غ.د
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٣,٥٦	٥,٧٤		

أسفرت النتائج في جدول (٧) عما يلي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الأوتوقراطي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢٤،٧٧، ع = ٣،١٦) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٣،٩٨، ع = ٥،٦٨)، حيث بلغت قيمة "ت" (١،٩٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

– **النمط القيادي الديموقراطي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الديموقراطي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢١،٦٦، ع = ٣،٥٣) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٤،٢٧، ع = ٥،٨١)، حيث بلغت قيمة "ت" (٦،١٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١.

– **النمط القيادي الفوضوي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الفوضوي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢٤،٢١، ع = ٣،٢٢) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٣،٥٦، ع = ٥،٧٤)، حيث بلغت قيمة "ت" (١،٥٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الرابع جزئياً الذي ينص على وجود فروق في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي – مؤهل فوق الجامعي) لدى مديري المعاهد العلمية.

وتتسق هذه النتائج نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحث عياصرة (٢٠٠٤) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط القيادة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا تتفق مع ما كشفت عنه نتائج بحوث العنزي (٢٠٠٢)؛ والعتيبي (٢٠٠٨) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط القيادة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويرى الباحث في ضوء ما انتهت إليه نتائج الفرض الرابع خاصة فيما يتعلق بالنمط القيادي الديموقراطي، حيث قد تبين أن وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل فوق الجامعي أكثر إيجابياً للنمط القيادي الديموقراطي، وربما يعزى هذا – من وجهة نظر الباحث – أن حصول مدير المعهد العلمي على مؤهلات علمية فوق الجامعية ربما يساعده على نمو مداركه العقلية والوظيفية والإدارية التي تساعده على أن يختار النمط القيادي الديموقراطي كأحد الأنماط القيادية التي ينبغي أن تكون سائدة في إدارة المعهد العلمي.

[٥] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الخامس ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٨) تحليل التباين البسيط (١×٣)، وقيم "ف"

ودلالتها الإحصائية لأثر متغير عدد سنوات الخبرة

في مجال العمل في الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المعاهد العلمية

الأنماط القيادية التربوية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	الدلالة الإحصائية
النمط الأوتوقراطي	سنوات الخبرة	٥٠١,٠٦	٢	٢٥٠,٥٣	٢,٧٣	غ.د
	الخطأ	٣٧٦٢,٥٧	٤١	٩١,٧٧		
	المجموع الكلي	٤٢٦٢,٦٣	٤٣			
النمط الديموقراطي	سنوات الخبرة	١٣٧٤,٦٢	٢	٦٨٧,٣١	٦,٧١	غ.د
	الخطأ	٤١٩٩,٦٣	٤١	١٠٢,٤٣		
	المجموع الكلي	٥٥٧٤,٢٥	٤٣			
النمط الفوضوي	سنوات الخبرة	٦٢٠,٦٤	٢	٣١٠,٣٢	٣,٥١	غ.د
	الخطأ	٣٦٢٤,٨١	٤١	٨٨,٤١		
	المجموع الكلي	٤٢٤٥,٤٥	٤٣			

أشارت النتائج في جدول (٨) إلى ما يلي:

– **النمط القيادي الأتوقراطي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات] في النمط القيادي الأوتوقراطي، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٧٣) [د.ج = ٤١/٢، غير دالة إحصائياً).

– **النمط القيادي الديموقراطي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) في النمط القيادي الديموقراطي، حيث بلغت قيمة "ف" (٦,٧١) [د.ج =

٤١/٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، وقد أبانت النتائج أن مديري المعاهد العلمية ذوي الخبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات أكثر توجهاً لاستخدام النمط القيادي الديموقراطي.

– النمط القيادي الفوضوي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) في النمط القيادي الفوضوي، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٥١) [د.ج = ٤١/٢، غير دالة إحصائياً).

ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الخامس جزئياً في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لمديري المعاهد العلمية.

وتتسق نتائج هذا الفرض نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحث عياصرة (٢٠٠٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية – خاصة الديموقراطية – وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل. بينما على الجانب الآخر، قد تبين أن هذه النتائج لا تتفق مع نتائج بحوث العنزي (٢٠٠٢)؛ العتيبي (٢٠٠٨) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الخبرة في مجال العمل.

ويرى الباحث وفقاً لنتائج الفرض الخامس أن وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ذوي الخبرة في العمل لأكثر من ١٠ سنوات أكثر إيجابياً؛ ربما يعزى إلى أن سنوات الخبرة الطويلة في مجال العمل تلعب دوراً مهماً في نمو مدارك مدير المعهد العلمي الذي يرى من خلال سنوات عمله داخل المعهد العلمي أن النمط القيادي الديموقراطي يعد من أنسب أنماط القيادة التربوية التي يجب أن ينتهجها مديرو المعاهد العلمية حتى يستطيع من خلال هذا النوع من النمط القيادي الديموقراطي أن يحقق الرسالة العلمية للمعاهد العلمية.

ويرى الباحث أنه في ضوء ما أنتهت إليه نتائج البحث، فإن مجال الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية الأخرى لمديري المعاهد العلمية في حاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات، خاصة أن حجم البحوث التي تناولت على وجه

الخصوص العاملين في المعاهد العلمية مازالت في حاجة إلى المزيد من أجل تطوير المعاهد العلمية حتى تستطيع أن تحقق رسالتها التربوية المنوطة بها. كما ينبغي الاستعانة بالخطط التربوية الحديثة والتي تتلاءم مع فلسفة تأسيس المعاهد العلمية من أجل تطويرها. كما أن هناك حاجة لمزيد من البحوث لصياغة تصور لمعرفة طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية وجودة العملية التعليمية بالمعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على أن يتضمن هذا التصور المعالم الرئيسة لطبيعة تلك العلاقة، وآليات تفعيلها، ومؤشرات الحكم على مدى واقعية كل آلية من تلك الآليات وقابليتها للتنفيذ.

* * *

المراجع:

أ- المراجع العربية:

- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء.
- أحمد، أحمد (١٩٩٨). **تحديث الإدارة التعليمية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة للنشر.
- أحمد، أحمد (٢٠٠٦). **نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- الأحمدي، حميد محمد (١٤٢٧هـ). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأحمدي، رشا (٢٠١٠). جودة مخرجات التعليم الثانوي: دراسة مقارنة بين مخرجات التعليم الأهلي والتعليم الحكومي للبنات في منطقة القصيم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الأحمري، عبد الله بن مشبب (٢٠٠٩). ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الأسطل، أميمة عبد الخالق (٢٠٠٩). فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غي منشورة**، الجامعة الإسلامية.
- البدري، طارق (٢٠٠٢). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.
- البكري، سونيا محمد (٢٠٠٣). **إدارة الجودة الكلية**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الجاسر، وليد بن عبد الرحمن محمد (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية، ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢١هـ). **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

- جودة، محفوظ أحمد (٢٠٠٥). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح؛ وسليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: زهراء الشرق.
- الحراحشة، محمد عبود (٢٠٠٦). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديري المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية والفنية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٧)، العدد (١): ٧–٣٥.
- حروان، باسم (٢٠٠١). تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- حلمي، فؤاد؛ وفضل، نشأت (١٩٩٨). مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢٧٦): ١٣٢–١٦٦.
- الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥). **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الرجب، غازي (٢٠٠١). مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في محافظة إربد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زكي ، حنان محمود (١٩٩٢). أنماط القيادة من واقع علاقات التفاعل بين الرئيس والمرؤوسين: دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، تركي بن علي بن أحمد (١٤٣١هـ). تقويم محتوى كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمعاهد العلمية في ضوء مهارات التذوق الأدبي، **رسالة ماجستير غي منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٨). **الإدارة المدرسية والصفية: منطوقة الجودة الشاملة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- السعودي، راتب (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (١٨)، العدد (٢): ٥٥–١٠٥.
- السعيدي، محمد بن مبارك (١٩٩٨). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمين والمعلمات العاملون معهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشمري، أحمد وآخرون (١٤٢٥هـ). **مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والاتجاهات الحديثة**، الرياض: مكتبة العثيمان.
- صالح، ماهر محمد (٢٠٠٤). **القيادة "أساسيات ونظريات ومفاهيم"**، عمان: دار الكندي.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطواب، سيد محمد (١٩٩٢). **علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عابدين، محمود عباس (١٤٢١هـ). **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العارفة، عبد اللطيف؛ وقران، أحمد (٢٠٠٦). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية، **دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر بعنوان الجودة في التعليم**، المنعقد في الفترة ٢٨–٢٩/٤/١٤٢٨هـ، منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله، محمود (٢٠١٠). مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم: دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- العتيبي، نواف بن مسفر (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العجلان، حمد بن عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠٠٥). دراسة تقويمية لدور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٨٧). بطارية اختبارات القبول للطلاب الجدد المتقدمين لكلية التربية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥)، السنة السابعة: ١٣–٣٦.
- العميان، محمود سلمان (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال**، الطبعة الخامسة، عمان: دار وائل.
- العنزي، عبد العزيز (٢٠٠٢). السلوك القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراها المعلمون، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عياصرة، علي (٢٠٠٤) الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عيد، إبراهيم محمد (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- العيسى، إيمان (١٩٩٢). العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية في العمل والروح المعنوية بين السعوديات العاملات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٣). **موضوعات مختارة في علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- فرج، طريف شوقي (١٩٩٩). **القيادة والسلوك القيادي: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية (١٤٢٧هـ).** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: إدارة التوجيه التربوي.
- كنعان، نطرف (١٩٩٩). **القيادة الإدارية**، عمان: مكتبة دار الثقافة.
- مؤتمن، منى (٢٠٠٣). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**، عمان: مركز الكتاب الجامعي.
- ماهر، أحمد (١٩٩١). **السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات**، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية.
- مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨). **الثقافة المعايير والجودة في التعليم**، المنصورة: دار الجامعة الجديدة.

- المجلي، صالح بن إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٧). الدور التربوي للنشاط الطلابي غير الصفي في المعاهد العلمية ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- المشعل، نورة حمد (٢٠٠٦). الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- المعيقل، عبد الله بن عبد العزيز (١٤١٣هـ). تصور مقترح لتطوير التعليم في المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهم التغيرات المعاصرة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- المغامسي، سعيد بن فالح (٢٠٠٤). القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٥٤)، الجزء (١): ٩٩–١٢٨.
- مليكة، لويس كامل (١٩٨٦). البناء السوسيومتري وبناء القوة في قرية عربية، **في قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصري العامة للكتاب: ٣٢١–٣٥١.
- النجار، فريد (٢٠٠٠). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة**، القاهرة: مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.

ب- المراجع الأجنبية:

- Abraham, T. (1995). Advanced Social Psychology, New York: McGrow – Hill, Inc.
- Cottan, K. (2001). Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education School Improvement Research Services (SITS). New York: the Office of Educational Research and Improvement.
- Edwin, H. (1978). Leadership dynamics: A practical quide to effective relationships. New York: The Free Press.

- Eloit, S. & Diane, M. (1995). Social Psychology, New York: Worth Publishers.
- Kniewel, V. (1999). Leadership orientation of principals and teacher participation in decision – making. Dissertation Abstracts International, 60(09A): 3219>
- Landsin J. (1995). A comparison of leadership styles of Alabama secondary schools principals in the 1984 exemplary secondary schools of United States. Dissertation Abstracts International, 50(08A).
- Lukhwareni, M. (2003). Total quality management as a response to educational in school management. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pretoria, South Africa.
- Massaro, A. (2000). Teacher perception of school climate and principle self – reported leadership styles based on three empirical. Chester: Center for Education.
- Nichols, A. (1994). Elementary school principal perspectives of sharing leadership and decision – making with teacher. Dissertation Abstracts International, 56(02A): 442.
- Penny, A. (1996). The relationship between leadership style and personality type of Texas elementary administration. Dissertation Abstracts International, 57(04): 1425.
- Raymond, C. (1999). The Dictionary of Psychology, New York: McGrow – Hill, Inc.

* * *

ملحق (١)

مقياس الأنماط القيادية لمدير المعهد العلمي

إعداد الدكتور / عبد المحسن سعد الداود

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
١-	عادة أتصرف دون مشاورة العاملين في المعهد العلمي			
٢-	لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع معلمي المعهد			
٣-	أ أواجه مشكلة في تنظيم الوقت لتنفيذ خططي اليومية			
٤-	أ أتخذ القرارات اللازمة دون الأخذ بآراء المعلمين			
٥-	أ أعطي لمعلمي المعهد فرصة للتحدث عن أوضاعهم الاجتماعية والشخصية			
٦-	أ أترك حرية اتخاذ القرارات الإدارية الخاصة بالمعهد للآخرين			
٧-	أ أهتم بالعمل في المعهد أكثر من اهتمامي بالمعلمين			
٨-	أشرح لمعلمي المعهد بشفافية سبب عدم موافقتي على بعض اقتراحاتهم			
٩-	تتسم اجتماعاتي بمعلمي المعهد بالارتجال والعفوية			
١٠-	أصر على أفكاري وقناعاتي أثناء تطبيق القرارات			
١١-	أسمح لمعلمي المعهد أخذ بعض الأدوار القيادية			
١٢-	لا أحاول توجيه اللوم لمعلمي المعهد المقصرين في أداء واجباتهم			
١٣-	أ أطالب معلمي المعهد تنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها			
١٤-	أ أحاول التوفيق بين متطلبات المعهد وحاجات المعلمين			
١٥-	أحجم عن تقديم وجهة نظري لمعلمي المعهد في بعض الموضوعات المطروحة إلا عند الضرورة			
١٦-	مناقشة القرارات الخاصة بالمعهد مع المعلمين مضيعة للوقت			
١٧-	أوصي بترقية معلمي المعهد على أساس إنجازاتهم المتميزة			
١٨-	أخصص وقتاً غير كافي لمناقشة بعض القضايا مع معلمي المعهد			
١٩-	لا أسمح لمعلمي المعهد بمناقشة ما اتخذته من قرارات بشأن العمل با لمعهد			
٢٠-	أضع جدولاً زمنياً للأعمال الواجب إنجازها من قبل معلمي المعهد			

٢١-	ليس لديّ خطة منظمة لتطوير معلمي المعهد مهنياً				
٢٢-	لا أبالي بالاقتراحات التي يطرحها معلمي المعهد				
٢٣-	أهتم باقتراحات معلمي المعهد للعمل على تطبيقها				
٢٤-	يحاول معلمي المعهد تحقيق بعض الأهداف دون محاولة الاسترشاد بتوجيهاتي				
٢٥-	ا أعتمد على بعض معلمي المعهد لإنجاز أعمالي الخاصة				
٢٦-	أ أقوم بتقييم أداء معلمي المعهد بموضوعية				
٢٧-	أقوم بعقد الاجتماعات مع معلمي المعهد بشكل غير منتظم				
٢٨-	أتابع عملية دوام معلمي المعهد بشدة				
٢٩-	أبلغ معلمي المعهد بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها				
٣٠-	ينفرد كل عضو بالمعهد برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية				

البيانات الشخصية:

- اسم المعهد العلمي: ....

- **المؤهل العلمي لمدير المعهد:**

بكالوريوس /ليسانس ( ) دبلوم عال ( ) ماجستير ( )

دكتوراه ( )

- **سنوات الخبرة في مجال العمل:**

أقل من ٥ سنوات ( ) ٥ - ١٠ سنوات ( ) أكثر من ١٠ سنوات ( )

ملحق (٢)

مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية

إعداد الدكتور / عبد المحسن سعد الداود

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
١-	هل يوفر المعهد العلمي العدد الكافي من المعلمين الفنيين والمهنيين في الإدارات المساندة والخدمية من ذوي الخبرة والكفاءة؟			
٢-	هل يوفر مدير المعهد وسائل الاتصال الحديثة "هواتف- فاكس- بريد إلكتروني"؟			
٣-	هل للمعهد العلمي خطة واضحة لتحديد حاجاته من المعلمين وفقاً لرؤيته ورسالته وأهدافه؟			
٤-	هل يتوفر في المعهد العلمي أنظمة ونماذج للقبول والالتحاق؟			
٥-	هل يولي المعهد العلمي أهمية للأنشطة اللامنهجية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة؟			
٦-	هل توازن الخطط الدراسية بين موضوعات التخصص والبرامج العامة؟			
٧-	هل يوجد في المعهد العلمي مركز متخصص لمتابعة تطوير طرائق التدريس؟			
٨-	هل تعطي مقدمة الكتاب المدرسي فكرة موجزة عن محتوياته؟			
٩-	هل يهيء المعهد العلمي الشروط المطلوبة لأمن وسرية السجلات الشخصية للموظفين؟			
١٠-	هل للمعهد العلمي موقع على شبكة الإنترنت؟			
١١-	هل يتوفر في المعهد العلمي العدد الكافي من المعلمين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات ا التربوية؟			
١٢-	هل سياسات القبول في المعهد العلمي معلنة على موقع المعهد الاليكتروني، دليل الطلبة، إدارة شؤون الطلبة؟			
١٣-	هل يوفر المعهد العلمي وحدة للإرشاد النفسي والتربوي تتولى توفير المساعدات ا المطلوبة للطلبة؟			
١٤-	هل يمتلك المعهد العلمي ملفات متكاملة لكل مقرر من المقرارات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه؟			
١٥-	هل يقوم المعهد العلمي بتحديث وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي؟			
١٦-	هل تغطي موضوعات الكتاب المدرسي مفردات المنهاج المقرر؟			
١٧-	هل يحرص المعهد العلمي على المفاضلة بين المتقدمين للتوظيف			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
	على أسس موضوعية تستند إلى الكفاءة؟			
-١٨	هل موقع المعهد العلمي على الانترنت معروض بأكثر من لغة؟			
-١٩	هل يوفر المعهد العلمي برامج التطوير المهني والتعليم المستمر للمعلمين؟			
-٢٠	هل يتبع المعهد العلمي تعليمات الجزاءات السلوكية للطلبة؟			
-٢١	هل يوفر المعهد العلمي الكتيبات التعريفية والإرشادية للتعريف بالخدمات الطلابية المقدمة؟			
-٢٢	هل هناك توصيف واضح وموثق ومعلن للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية؟			
-٢٣	هل تحتوي المقررات الدراسية على مجالات معينة لتنمية التعلم الذاتي؟			
-٢٤	هل تجاري موضوعات الكتاب المدرسي المتغيرات والمستجدات الحديثة؟			
-٢٥	هل يلتزم المعهد العلمي بمجموعة من التعليمات والاجراءات الموثقة في تعيين أي شخص؟			
-٢٦	هل يعلن المعهد العلمي سياسات قبول الطلبة على موقعه الاليكتروني؟			
-٢٧	هل يعتمد المعهد العلمي سياسة وآليات محددة لتنمية قدرات المعلمين؟			
-٢٨	هل يوزع المعهد العلمي ادلة إرشادية تعريفية على الطلبة المقبولين الجدد؟			
-٢٩	هل يجري المعهد العلمي دراسات تستطلع فيها اراء الطلبة بشكل دوري حول الخدمات الطلابية (الرياضة، المطاعم، مواقف السيارات، وغيرها..)			
-٣٠	هل يهتم المعهد العلمي بمدى ملاءمة البرامج لاحتياجات المجتمع، وسوق العمل ومتطلبات التنمية المعرفية؟			
-٣١	هل الطرق المستخدمة في التعلم الذاتي في المعهد العلمي متنوعة؟			
-٣٢	هل يتناسب الكتاب المدرسي مع المستوى المطلوب لتأهيل الطلبة وتلبية حاجاتهم ومستوى قدراتهم؟			
-٣٣	هل يراعي المعهد العلمي شروطا محددة في التوظيف تستند إلى المعرفة في مجال التخصص المطلوب؟			
-٣٤	هل يتم تحديث معلومات المعهد العلمي عن طريق الحاسب الآلي؟			
-٣٥	هل يحدد المعهد العلمي لكل معلم مجموعة من الطلبة لإرشادهم علميا خلال سنوات			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
	دراستهم؟			
٣٦-	هل يستطلع المعهد العلمي أراء الطلبة في جودة التعليم والتعلم؟			
٣٧-	هل يوفر المعهد العلمي البيئة الملائمة لمساعدة الطلبة على التفاعل الاجتماعي؟			
٣٨-	هل يحدد المعهد العلمي للطلبة المتفوقين برامج ومقررات إضافية؟			
٣٩-	هل يعمل المعهد العلمي على تنمية قدرات المعلمين وتطويرها باستمرار؟			
٤٠-	هل يشتمل الكتاب المدرسي على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير الناقد والاستقصاء والتحليل؟			
٤١-	هل يوفر المعهد العلمي سياسات موثقة تحقق العدالة في كافة اجراءات التوظيف؟			
٤٢-	هل يوجد نظام بالمعهد العلمي لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق؟			
٤٣-	هل يتيح المعهد العلمي الفرصة للمعلمين لتحسين كفاياتهم المهنية؟			
٤٤-	هل يستطلع المعهد العلمي أراء الطلبة في تقويم أداء المعلمين؟			
٤٥-	هل يوفر المعهد العلمي صندوقا للقروض والمساعدات المالية والعينية للطلبة المحتاجين؟			
٤٦-	هل يوفر المعهد العلمي المناهج الدراسية التي تواكب تطورات العصر ويتأكد من جودتها والتحسين المستمر لها؟			
٤٧-	هل يوفر المعهد العلمي للطلبة والمعلمين برامج تدريبية على استخدام مصادر التعلم؟			
٤٨-	هل يشرح الكتاب المدرسي القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلاب؟			
٤٩-	هل يحدد المعهد العلمي المهام والواجبات المناطة للعاملين حسب تخصصهم ومؤهلاتهم العلمية؟			
٥٠-	هل يحدّث المعهد العلمي بياناته باستمرار باستخدام الحاسوب؟			
٥١-	هل يدقق المعهد العلمي في مدى كفاية المعلمين من أجل تحقيق رسالة المعهد وأهدافه؟			
٥٢-	هل يقوّم المعهد العلمي مستوى التحصيل الدراسي للطلبة؟			
٥٣-	هل يوفر المعهد العلمي الحوافز المالية والمعنوية للطلبة المتفوقين؟			
٥٤-	هل تتضمن خطط المعهد العلمي تفصيلاً للبرنامج الدراسي وتحديداً واضحاً للأهداف يحقق التكامل مع خطط كافة الأقسام الدراسية؟			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
٥٥-	هـل يـوفر المعهـد العلمـي مـساعدات التعلـيم والـتعلم اللازمـة لإكساب الطلبة المهارات المهنية المستهدفة؟			
٥٦-	هل تتنوع التمارين والأنشطة والتطبيقات في الكتاب المدرسي؟			
٥٧-	هل يحدد المعهد العلمي المعايير والمؤهلات والإجراءات المرتبطة باختيار الموظفين والمعلمين بما يتواءم ورسالة وأهداف المعهد؟			
٥٨-	هل يتوفر في المعهد العلمي قواعد بيانات شاملة لكافة أنشطته العلمية والإدارية والمالية؟			
٥٩-	هل يوجد لجان معينة مختصة لاختيار المعلمين المرشحين للعمل في المعهد العلمي؟			
٦٠-	هـل توجـد آليـة فـي المعهـد العلمـي للتعـرف علـى الـصعوبات التي تواجه الطلبة؟			
٦١-	هل يؤمن المعهد العلمي بأهمية الأنشطة اللاصفية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة؟			
٦٢-	هـل تحقـق بـرامج المعهـد العلمـي وتخصصاته احتياجـات الطلبـة والمجتمع؟			
٦٣-	هل يتأكد المعهد العلمي مـن أن الوسـائط التعليميـة المـستخدمة ترتبط بأهداف البرامج، وبالمحتوى التعليمي؟			
٦٤-	هـل يتـضمن الكتـاب المدرسـي مـا يحفـز الطلبـة علـى الاسـتنتاج والتفكير؟			
٦٥-	هل يوفر المعهد العلمي فـرص التنميـة المهنيـة المـستمرة وورش العمل والأنشطة التدريبية لجميع العاملين وفق احتياجاتهم بما ينسجم مع رسالة المعهد؟			
٦٦-	هل يتيح المعهد العلمي خدمة الإنترنت للعاملين والطلبة فيها؟			
٦٧-	هل يتـيح المعهـد العلمـي الفرصـة لمـشاركة المعلمـين فـي حـضور بعض الدورات والورش العلمية؟			
٦٨-	هـل يتـوفر فـي المعهـد العلمـي معـايير موضـوعية وعادلـة لتوزيـع الطلاب وفقا لرغباتهم الدراسية؟			
٦٩-	هـل يأخـذ المعهـد العلمـي بـآراء الطلبـة فـي تطـوير مـا يقدمـه مـن خدمات؟			
٧٠-	هـل تـوازن الخطـط الدراسـية بالمعهـد العلمـي بـين موضـوعات التخصص والبرامج العامة؟			
٧١-	هل يتـوفر لـدى المعهـد العلمـي رؤيـة واضـحة بمـستوى المعلومـات والمعارف المطلوب توفيرها بما يحقق رسالته ورؤيته المستقبلية؟			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
٧٢-	هل تستخدم في الكتاب المدرسي طرق متنوعة للتقويم؟			
٧٣-	هل يقوم المعهد العلمي بتقويم أداء المعلمين بصورة دورية ومنتظمة؟			
٧٤-	هل يصنف المعهد العلمي بياناته وفق نماذج إحصائية فعالة؟			
٧٥-	هل يعلن المعهد العلمي تعليمات شروط اختيار المعلمين فيه ومتطلبات الوظائف الأخرى؟			
٧٦-	هل يشرك المعهد العلمي الطلبة في صياغة القرارات وحل المشكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية؟			
٧٧-	هل يوفر المعهد العلمي صندوقاً للتكافل الاجتماعي؟			
٧٨-	هل لدى المعهد العلمي إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل برنامج دراسي؟			
٧٩-	هل يتوفر في المعهد العلمي آليات التعامل مع مشكلات التعليم التي تواجهه؟			
٨٠-	هل يتوفر في الكتاب المدرسي عنصرا الجاذبية والتشويق؟			

* * *

47. Al MEshaal, Noura Hamad (2006). **Patterns of Leadership for the Female Managers in the Primary Stages for Girls in Riyadh City and Its Relation to Job Satisfaction for Female Teachers**. Unpublished Master's Degree Research, Imam Bin Saud Islamic University, Collage of Social Sciences..

48. Al Meaqal, Abdullah Bin Abdulaziz (1413 H). **Suggestive Concept for the Development of Education in Scientific Institutes in Imam Muhammad Bin Saud Islamic University in the Light of the Most Important Contemporary Changes**. Unpublished PhD Research, Collage of Social Sciences, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

49. Al Maghamsi, Saeed Bin Faleh (2004). **Educational Leadership and Necessary Skills of Leadership for the Leaders of Educational Institutes**. Faculty of Education Magazine, Mansura University, Issue 54 Part I pp 99-128.

50. Malikah, Luis Kamel (1986). **Stoichiometry Building and the Building on Strength in an Arab Village, Readings in Social Psychology in Arabic Countries Part I**, Cairo, Al Haiya Al Masri Al Amma for the Book pp. 321-351.

51. Al Najar, Fareed (2000). **Management of Universities with Comprehensive Qualities, Visions of Permanent Development**, Cairo, Itrak for Publishing and Distribution Bookshop.

* * *

37. Eid, Ibrahim Mohammad (2000). **Social Psychology**, Cairo, Al Zahara AL Sharq Bookshop.

38. Al Eissa, Iman (1992). **The Relationship Between the Patterns of Leadership for the Secondary Female Managers Attached to General Administration for the Girls' Education in Riyadh City and The Level of Motivation at Work and the Morale Among Female Saudi Workers.** Unpublished Master's Degree Research, University of Jordan, Amman, Jordan.

39. Gharib, Gharib Abdulfattah (1993). **Miscellaneous Subjects in Social Psychology**, Cairo, Al Nahdha Egyptian Bookshop

40. Faraj, Tareef Shawqee (1999). **Leadership and Leadership Attitudes, Social Psychology: Its Fundamentals and Applications**, Cairo, Dar AlFiker Al Arabi.

41. **Organizational Rules for Scientific Institutes** (H1427). Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Riyadh,. Educational Supervision Department.

42. Kanan, Nutruf (1999).**Leadership of Administration**, Amman Dar Al Thaqafa Bookshop.

43. Muatman, Mona (2003). **The Equipment of School Manager for Leading Change**. Amman Center of the Book of University.

44. Maher Ahmad (1991). **Organizational Behavior: An Introduction for Building Skills**. Faculty of Commerce, Alexandria University.

45. Mujahed, Mohammad Attwa (2008). **Culture, Criteria and Quality in Education**. Mansura Dar Al JamiahJadida Bookshop.

46. Al Majli, Saleh Bin Ibrahim Bin Abdullah (2007). **The Educational Rule for the Students' Extra Curricular Activities in Scientific Institutes and Its Obstacles from the Teacher's Point of View**. Unpublished Master's Degree Research. Collage of Social Science, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Riyadh.

Educational District.. Study Presented for the 14th Conference entitled the **"Quality of Education"** held on 28-29/04/1428, Al Qassim province, Kingdom of Saudi Arabia.

31. Abdullah Mahmoud (2010) **Availability of the Indicators of the Educational Quality in Secondary Schools in Egypt in Parallel with the National Criteria for Education; Comparative Study**, Unpublished Master's Degree research, Faculty of Education Sohaj University, Egypt.
32. AL Otaibi, Nawaf Bin Mesfer (2008). **Patterns of Leadership and Characteristic Qualities for the School's Managers and its Relation to Morale of Teachers in Taif Educational Province**. Unpublished Master's Degree Research, Collage of Education, Umm Al Quora.
33. Al Ajlan, Hamad Bin Abdulrahman Bin Abdullah (2005). **Evaluation Study of the Roles of Managers of Scientific Institutes for their Supervisory Tasks.** Unpublished Master's Degree, Collage of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.
33. Ali, Mahmoud Abdulkhader Mohammed (1987). **Battery of Admission Test for the New Applicants for Faculty of Education**, Faculty of Education Magazine, Al Azhar University, Issue 15 (7th year from 13-36).
34. Al Amian, Mahmoud Salman (2010). **Organizational Behaviors in Business Firms**, 5th edition, Oman Dar Wael.
35. Al Enzi, Abdulaziz (2002). **The Common Behavior of Leadership for School Managers in the Governmental Secondary Schools in Al Jouf Region as Visioned by Teachers**. Unpublished Master's Degree Research, Al Yarmouk University, Urbad, Jordan.
36. Ayasrah, Ali (2004). **Patterns of Leadership for the Secondary School Managers and Its Relation for Teacher's Motives Towards Their Career as Teachers in the Ministry of Education In Jordan**. Unpublished PhD Research, Arabic Amman University for Post Graduate Studies, Amman, Jordan.

19. Zaki Hanan Mahmoud , (1992) , **Leadership Patterns Through Activated Relations Between Leaders and Staff, Field Study**, Unpublished Master's Degree, Girls University, Ein Shams University .

20. Alzaharani Turki bin Ali bin Ahmad(1431H), **Evaluation of the Content of Literary Books for Intermediate Schools in Educational Institutes in Line with Critique Skills** , Unpublished Master Degree, Collage of Social Science, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh .

21. Al Zuheri Ibrahim Abbas (2008) , **School Management and Curricular: Spoken Comprehensive Quality**, Cairo Dar Fiqr Al Arabi

22. Asaudi Ratib (2003), **Comprehensive Quality Leadership: Proposal Pattern to Redeveloping School Management in Jordan**, Magazine of Dimashk University, Vol. 18, 2nd Ed. 105-55.

23. Alsaidi Mohamad bin Mubarak (1998), **Most Relevant Patterns of Leadership in High School Managers in Oman as Suggested by Male and Female Educators**, Unpublished Master Degree, Sultan Kabus University .

24. Al Shamry Ahmad and Others, (1425H), **Principles of Basic Business Management and Modern Attitudes**, Riyadh alobiakan Library.

25. Saleh, Maher Mohamad,(2004) **Leadership: Basics, Theories and Concepts**, Amman Dar Al Kindi .

26. Tuiemah Rushdi (2006) **Comprehensive Quality in Education Between Indicators of Distinct and Accreditation Criteria between: Basics and Application**, Oman Dar Al Masirah for publishing and distribution.

27. Al ttawab Sayed Mohamad (1992), **Social Psychology**, Alexandria Dar Al Mah Rifah Al Jamiah

28. Abdeen Mahmoud Abbas (1421 H), **Science of Economics of Modern Education**, Cairo Ad Da Al Masriyah Alop Naniyah

29. Al ARifah Abdullatif Kiram, Ahmad (2006), **Disabilities of Achieving Qualities in Education, Governmental Education Through the Point of View of Leaders Educational Supervisors**, School Directors and Al Bahaa

10. Al-Jasser Waleed bin-Abdurahman Mohamad (2005) , **Training Requirements for Managers of Educational Institutes and its Delegates through Point of View of Educators and Managers and Sponsors and Teachers**, Unpublished Master Degree, Collage of Social Science,

11- **Imam Mohamad bin-Saud Islamic university in Five Decades**,. Imam Mohamad bin-Saud Islamic University, (1421H), Riyadh, KSA.

12. Jawda Mahfuz Ahmad (2005), **Comprehensive Quality of Leadership Concepts and Practices**, Amman Dar Wael, for publishing and distribution.

13. Hafiz Nabil Abdulfatha and Sulaiman Abdurahman, (2002), **Social Psychology Science**, Cairo, Zahra Asharq.

14. Al Harasha Mohamad Abud (2006), **Relationship Between Patterns of Leadership Techniques Applied by School Managers and Organizational Commitment Standerds for Educators in Schools of Ministry of Education in the District of Altufayliyah**, **Bahrain**. Magazine of Technical and Educational Science, Faculty of Education Al Bahrain University, Volume 7. 1st Ed. 35-3

15. Harwan Basem, (2001). **Conception of High School Educators in District of Maskat and Zihfar, Oman. Style of Relevant Administration in their School Through Their Point of View**, Unpublished Master Degree, in Sultan Kabus University, Amman.

16. Helmy Fuad Fadli Nashat, (1998), **The Concept of Comprehensive Quality in Higher Education** , Magazine of Education, Faculty of Education, Al Azhar University, 276: 166326 Edition.

17. Adarni Husaini Abdulaziz (1985), **Introduction to Social Psychology**, 2nd Ed, Cairo Dar Al Fiqr Al- Arabi.

18. Al Ragab Gazi (2001), **Availability Comprehensive Quality Administrative System for Practice in Erbed District**, Unpublished Master Degree Al Yarmuq University, Erbed Jordan.

List of References:

1. Ahmad, Ibrahim Ahmad (2003). **A Comprehensive Quality in Educational Administration and Schools**. Alexandria, Dar-AlWafa.
2. Ahmed, Ahmad (1998). **Redeveloping Educational Administration.** Alexandria. Modern Library for Publishing (Dar AlMarif).
3. Ahmad, Ahmad (2006). **Toward Developing School Administration “A Field and Theoretical Studies”**, Alexandria, Modern Information Library for publishing (Dar AlMarif).
4. Al-Ahmady Humaid Mohamed, (1427 H) **The Requirements for Applying Comprehensive Quality Administration in Educational Administration Departmens in The Kingdom of Saudi Arabia**. Unpublished PhD Faculty of Education, Al-Azhar University.
5. Al-Ahmadi, Rasha (2010), **The Quality of Learning Outcome of High Schools, Comparative Study Between Private Education and Public Education in Al Qaseem Province**, Unpublished Master Degree, King Saudi University, Riyadh, KSA.
6. Al-Ahmary Abdullah bin Mashpip (2009). **The Practice of Educational Evaluators and the Managers of Educational Institutes for Human Relationships through the Point of View of Educators**, Unpublished Master Degree, collage of Social Science, Imam Mohamad bin-Saud Islamic University,.
7. Al-Astal Omaimah Adbulkhalik (2009), **The Effectiveness of Time Management and Its Relationship with Patterns of Leadership as High School Managers Point of View**, Gaza District.
8. Al-Badry Tareq (2002), **Administrative and Leadership Techniques in Educational Organizations**, 2nd Ed. Amman, Dar- AlFiqr.
9. Al-Bakry, Sonia Mohamad (2003), **Comprehensive Quality Administration**, Alexandria, Dar Al- Jamiah,

Educational Leadership Styles and Quality of Education For Scientific Institutions Managers in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dr. Abdulmohsin Saad Addawood
Department of Educational Planning and Administration, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The aim of this research was to find out the relationship between educational leadership styles and quality of education for scientific institutions managers in Imam Mohammed bin Saud Islamic University. So that the concepts of educational leadership styles, quality of education, the relationship between educational leadership styles and quality of education, scientific institutions, and previous research studies ware presented. Two scales about educational leadership styles and quality of education ware designed and their psychometric characteristics ware computed, and applied on 30 managers of scientific institutions. The sample consists of (44) managers. The results indicated that there are variations in both educational leadership styles and quality of education. Also, there were statistically correlations between educational leadership styles and quality of education. Furthermore, Results indicated that managers who have higher qualifications more than university qualification and wide experiences more than 10 years are experiencing democratic leadership styles. Results interpreted according to previous researches studies. Further recommendations and future research studies are required.

تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء

د. هند محمد عبدالله الأحمد
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء

د. هند محمد عبدالله الأحمد
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسس النظرية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، إضافة إلى تحديد معوقات ومتطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك تحديد الخيارات الأكثر ملاءمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء:الفلسفة، الأهداف، التأسيس والإنشاء، البرامج الدراسية، سياسة القبول، البنية التنظيمية، مصادر التمويل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي،واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:اعتماد العديد من دول العالم على الشراكة كعامل أساسي لتحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات، حيث تسهم الشراكة في تضافر جهود المؤسسات في مختلف القطاعات مما يعمل على تعظيم الفائدة للمؤسسات أطراف الشراكة،وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

أولاً: مقدمة:

الحمد لله الذي أبان لعباده في قرآنه صراطاً مستقيماً ، ومنهجاً تربوياً قويماً ، والصلاة والسلام على رسول الله الذي بعث للناس معلماً حكيماً وهادياً وأميناً ... أما بعد :

يعد التعليم –بصفة عامة– والتعليم الجامعي –بصفة خاصة– هو وسيلة الدول لأعداد القوى البشرية القادرة على تحقيق النهضة الاقتصادية؛ حيث لم تعد قضية الإنتاج هي قضية أعداد وإنما قضية نوعية، فلابد من إعداد الخريجين من خلال نظام تعليمي يربط بين المناهج الدراسية وآليات واحتياجات سوق العمل، حيث تسعى دول العالم –النامي منها والمتقدم– إلى تحقيق أهدافها التنموية؛ والتي تتمثل في توفير معدلات مناسبة للنمو الاقتصادي، وتقديم خدمات أفضل في النواحي الصحية والتعليمية والاجتماعية وغيرها، وتلعب الجامعة دوراً هاماً في تحريك عملية التنمية؛ حيث تعد مسئولة عن إعداد القوى البشرية وتأهيلها بما يساعد على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة؛ وذلك من خلال ارتباطها ارتباطاً وثيقاً بمؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع؛ حيث أن الجامعة لم تعد قادرة على مواجهة التحديات في هذا العصر بمفردها دون مشاركة مؤسسات المجتمع المختلفة، كما إنها هي التي تكشف عن مشكلات المجتمع وتحاول أن تصنع الحلول لها، ومن ثم أصبح من الضروري توثيق العلاقة بين التعليم الجامعي وعالم العمل، وذلك بتدعيم الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والعمل على ربط الجامعة بقطاعات الإنتاج، وتلبية حاجاتها، وفق متطلبات العصر ومتغيرات سوق العمل في الحاضر والمستقبل.

وقد تزايدت أهمية توثيق العلاقة بين التعليم الجامعي وبين قطاعات العمل والإنتاج في ظل العولمة الاقتصادية، ويتمثل ذلك من خلال: مساهمة التعليم الجامعي في تقديم دورات تدريبية للعاملين بالقطاعات الإنتاجية، وتدريب الطلاب على مختلف المهن والوظائف في أماكن العمل وإنشاء مراكز للتنمية المهنية بالجامعة، وإعداد المواهب الذكية القادرة على المنافسة في الأسواق العالمية، كما يمكن الاستعانة بخبراء

وكفاءات العمل الإنتاجي للتدريس بالجامعات، بالإضافة إلى تبني مداخل تسويقية متعددة بالجامعات تأخذ في اعتبارها احتياجات كافة قطاعات المجتمع. (محمود، ٢٠٠٢م، ص ص١٩٩–٢٠٥)

ومن المتوقع مستقبلاً تحول أماكن العمل والإنتاج من أماكن إنتاجية وخدمية إلى أماكن قائمة على التعلم والمعرفة، وهذا يتطلب تدريب العاملين على كيفية الحصول على المعرفة، وإجراء البحوث وتطبيق المعارف النظرية، واقتراح حلول للمشكلات، وتصميم وتنفيذ هذه الحلول من خلال فريق عمل متكامل.(ضاحي، ٢٠٠٥م، ص١٥٧)، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن الجامعة هي المنوط بها تحقيق ذلك من خلال ارتباطها الوثيق بالمؤسسات المجتمعية الأخرى؛ وذلك إيماناً منها بأن الشراكة في صالح العملية التعليمية والبحثية، وفي صالح عمليات الإنتاج والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات المجتمعية.(عبدالباقي، ٢٠٠٠م، ص٣٧٧)، كما أن ارتباط البحوث الجامعية بمجالات الإنتاج أصبح من أهم الاتجاهات التي أدركتها الأمم الواعية في هذا العصر، وكونت صلات قوية بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، وأصبحت مؤسسات الإنتاج تمول أو على الأقل تشارك في تمويل البحوث العلمية الجامعية من أجل هدف محدد هو حصولها على نتائج هذه البحوث للاستفادة منها في تطوير وتجويد جميع أنظمتها؛ حتى تتمتع بمنتج جيد الصنع قادر على المنافسة الدولية. (السلطان، ٢٠٠٨م، ص٢٥٢)

وفي هذا السياق أطلقت اليونسكو على تصورها المستقبلي للجامعة مصطلح"University Proactive"، وتتحدد ملامح هذه الجامعة في أنها تسعى للارتباط بعلاقات تعاون مع المؤسسات الصناعية والخدمية في مجتمعها، كما تسعى من خلال هذه العلاقات لتوجيه أنشطة هذه المؤسسات، ولها القدرة على الاستبصار بالمشكلات والتحديات التي يمكن أن تواجه مؤسسات المجتمع كافة، وتعمل على طرح تصورات حول أساليب الوقاية منها ومواجهتها. (CERF, 1996, p.11)

كما أكد خبراء التعليم وصانعي السياسات في البلدان الصناعية المتقدمة في بيان لجنة التعليم بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن سوق العمل يتغير؛ ومن ثم يجب تشجيع العمالة المرنة بما يتلاءم والتقدم التكنولوجي والتغيرات في عالم المهن، وأن يعمل التعليم على إعداد قوى عاملة تتسم بالمرونة وأن تتيح فرص التعليم مدى الحياة من خلال المشاركة الفعالة لأطراف المجتمع. (CERF, 1996, p.12)، ومن ثم يصبح نظام التعليم قادراً على أن يوفر لخطط التنمية مزيجاً من المهارات والاختصاصات إذا كان هناك ترابطاً قوياً بين التنمية الاقتصادية والتطور التعليمي، ولا يمكن النظر إلى التعليم على أنه نوع من الخدمة تقدم في عزلة عن التنمية الاقتصادية وإنما هو استثمار يستهدف النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع، وهناك توجه عالمي وتأكيد دولي على أهمية العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع – الإنتاجية والخدمية–، لما له من دور كبير في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي للدول، ومن الجهود التي تؤكد هذا التوجه:

- تقرير تورانتو جلوب Toronto Globe والذي تضمن تأكيداً على أن الشراكة مبدأ لا غنى عنه لجميع القطاعات سواء كانت تعليمية أو صناعية أو تجارية. (عبدالباقي، ٢٠٠٠م، ص٣٧٦)
- المؤتمر الأول لتسويق الخدمات الجامعية والذي حدد هدفين من شراكة الجامعة بمؤسسات المجتمع، أولهما: تطوير قدرات المجتمع، وثانيهما: توفير بدائل تمويله للجامعة من خلال تسويق الأبحاث.
- الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين الذي نادى بضرورة التعاون والربط بين التعليم العالي وسائر القطاعات. (اليونسكو، ١٩٩٨م، ص٢٠)
- إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين الذي أكد على ضرورة خلق قنوات تواصل فعالة وإيجاد شراكة فعلية بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المختلفة. (اليونسكو، ١٩٩٨م، ص٥)

وعلى مستوى دول الخليج العربي يشير البعيز على أن التعاون بين القطاع الإنتاجي، ومؤسسات التعليم العالي يتطلب شراكة تنسجم مع مصالح الطرفين التي قد تختلف؛ مما يحدث نوعاً من التحدي الذي يضعف التعاون بين مؤسسات الإنتاج والجامعات ويركز ذلك التحدي في ثلاثة محاور هي: حقوق الملكية، والسرية، والنشر، وتضارب المصالح. البعيز(في الشتوى، ٢٠٠٥م، ص١٧٨)، وتؤكد دراسة دائرة البحوث الاقتصادية بتجارة عمان على عدد من الأسباب التي زادت الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وبين حاجات سوق العمل. ومن الأسباب المتعلقة بالجامعات، عدم تناسب حجم التدريس مع حجم الطلب المتزايد، وعدم التأهيل في معظم التخصصات المطلوبة، والافتقار إلى المهارات المطلوبة. ومن الأسباب المرتبطة بالمؤسسات الإنتاجية، عدم وجود خطة للقوى العاملة تحدد الاحتياج الفعلي، وعدم الإحساس بوجود حاجة لإقامة شراكة فعلية بين القطاعين. دائرة البحوث الاقتصادية(في الشتوى، ٢٠٠٥م، ص١٧٨)

وعلى المستوى الوطني تشير دارسة جامعة الملك سعود المقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ إلى أن دور البحث العلمي لا يزال محدوداً في قضاياً التنمية، وربما يعود ذلك إلى قلة الدعم والمشاركة من المؤسسات الإنتاجي، كما أن التعاون بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية دون المستوى المطلوب. جامعة الملك سعود(في الشتوى، ٢٠٠٥م، ص١٧٧)، كما ذكر كل من الفوزان ورشيد إلى أن هناك عدداً من المعوقات تعوق الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية لعل من أبرزها؛ ضعف الاتصال والتنسيق، ونقص الوعى لدى مؤسسات الإنتاج بالبحث العلمي، وضعف التخطيط لأنشطة البحث العلمي، وضعف الدعم المالي والبشري. (الفوزان ورشيد، ١٤٢٦هـ، ص١٢٣)، كما أشار العقيل إلى نتائج دراسة على مجتمع من رجال الأعمال في المنطقتين الغربية والوسطى في المملكة العربية السعودية إذ أكد ٦٧% من مجتمع الدراسة على أن الاتصال بين رجال الأعمال والجامعة مفقود، بينما يرى ٨٣%

أنه لم يحدث أي تطور في مجال تطوير العلاقة وأن الطموحات لا زالت دون المستوى المستهدف. العقيل(في الشتوى، ٢٠٠٥م، ص١٧٧)

ثانياً:التعريف بمشكلة الدراسة علمياً:

رغم وجود العديد من الدراسات النظرية والميدانية التي أكدت على أهمية تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، ورغم توصية دراسة اليونسكو بضرورة أهمية عقد تحالفات بين التعليم العالي وسائر القطاعات، ورغم توصية دراسة مدكور التي أكدت على ضرورة إيجاد إليه لربط التعليم العالي بمؤسسات الإنتاج إذ أن ثورة المعلومات، وظهور التقانات الفائقة يحتاج إلى وظائف ذات مهارات عالية في مجال الخدمات، وصناعة المعلومات، وتعليم راق، وطموحات عالية، بالإضافة إلى القدرات التنظيمية والإدارة المتقدمة. (مدكور، ١٤٢٥هـ، ص١٤٠). وما أوصت به دراسة خصاونة من أهمية توثيق الروابط بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج المختلفة لما لها من دور كبير في التنمية الشاملة، إذ ينعكس ذلك على كل منهما، فيساعد مؤسسات الإنتاج على تطوير الإنتاج، وتحسين نوعيته، ويدعم قدراتها التنافسية على المستوى الوطني والدولي؛ بالإضافة إلى رفع القدرات التقنية لكوادرها البشرية، وزيادة الموارد التمويلية، والتمكين من زيادة القدرات التقنية، وتأهيل الكوادر، وتوفير التغذية الراجعة لتحديد الأولوية البحثية لدى المؤسسة الجامعية لخدمة وتطوير الإنتاج. (الخصاونة، ١٤٢٥هـ، ص٢٠٦). وكذلك ما أوصت به دراسة القحطاني من أن قضية تدعيم وتعزيز الروابط بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج في المجتمع تعد من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما لها من أهمية في العملية الإنتاجية التي أصبحت تعتمد على قواعد المعرفة التي لا سبيل لتطبيقها إلا من خلال مراكز البحوث العلمية الجامعية، وتفعيل الشراكة من خلال تبادل الخبراء، والتعاون في مجال الاستفادة من المرافق والمختبرات والمعامل والمراكز العلمية، وفي مجال الاستشارات والتعاقدات البحثية ونحوها. (القحطاني، ١٤٢٩هـ،ص١٣)، وما أوصت به دراسة خليل من أهمية تفعيل الوظيفة الرابعة

للجامعة والتي فرضتها مجالات الصرف المادية المهولة، وهي الوظيفة الاقتصادية، تفعيلاً مدروساً، حتى تستطيع الجامعة تمويل نفسها بنفسها، وذلك من خلال القيام بحملات إعلامية مخطط لها جيداً موجهة إلى مؤسسات المجتمع بهدف توقيع اتفاقيات وتأسيس شراكات؛ لتمويل إجراء بحوث ودراسات لصالحها، ولتوفير مخرجات تتناسب مع احتياجاتها.(خليل،٢٠١٣م،ص٢٥٧)، وكذلك ما أوصت به دراسة درادكة ومعايعة من أهمية تحقيق الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص في المجتمع من أجل تحقيق المنفعة المتبادلة للطرفين، وحتى تبقى الجامعة قادرة على تحقيق أهدافها.(درداكة ومعايعة، ٢٠١٤م،ص١٠٤)، إلا أن الواقع يشير إلى ضعف مستوى الشراكة، ووجود العديد من الأسباب السلبية التي تحول دون تحقيقها، وخصوصاً، ضعف الصلة والتواصل مع مواقع العمل والإنتاج، وضعف إسهام المؤسسات الإنتاجية في دعم البحوث العلمية، وضعف التنسيق بين مراكز البحوث ومؤسسات الإنتاج، وعدم الاقتناع بالإمكانات والخبرات الوطنية، وعدم رغبة معظم المؤسسات الإنتاجية في دعم أنشطة التطوير بالجامعة وتحمل تكلفة المشروعات البحثية، وانشغال الجامعات بالتدريس والبحوث النظرية، واكتفاء المؤسسات الإنتاجية بما لديها من خبراء وفنيين لحل مشكلاتها. (الشتوي، ٢٠٠٥م، ص٢٢٩–٢٣٣؛ القحطاني، ١٤٢٥هـ، ص٣٤٠؛ الصويغ، ٢٠٠١م، ص ١٢). ومن ثم فإن الدراسة الحالية تسعى لعلاج هذه المشكلة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الأسس النظرية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية؟
- ما معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟
- ما متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

- ما الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء: الفلسفة، الأهداف، التأسيس والإنشاء، البرامج الدراسية، سياسة القبول، البنية التنظيمية، مصادر التمويل؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن الأسس النظرية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.
- تحديد معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.
- تحديد متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.
- تحديد الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء: الفلسفة، الأهداف، التأسيس والإنشاء، البرامج الدراسية، سياسة القبول، البنية التنظيمية، مصادر التمويل.

رابعاً: أهمية الدراسة:

٤-١: الأهمية النظرية:

- الكشف عن الأسس النظرية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات لإنتاجية.

٤-٢: الأهمية النظرية:

- تحديد متطلبات ومعوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء: الفلسفة،

الأهداف، التأسيس والإنشاء، البرامج الدراسية، سياسة القبول، البنية التنظيمية، مصادر التمويل؛ وذلك لتقديمها لمتخذي القرار لاتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.

خامساً: حدود الدراسة:

٥-١: الحدود الموضوعية: تتمثل في تحديد معوقات ومتطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء: الفلسفة، الأهداف، التأسيس والإنشاء، البرامج الدراسية، سياسة القبول، البنية التنظيمية، مصادر التمويل.

٥-٢: الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على:

- أعضاء مجالس [المجلس العلمي للجامعة -عمادة التطوير الجامعي] الجامعات التالية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود .
- أعضاء مجلس الشورى[لجنة الشؤون التعليمية والبحث العلمي، لجنة الشؤون الاقتصادية والطاقة] بوصفها الجهة التشريعية المناط بها اقتراح وتحديث الأنظمة ذات العلاقة بكافة أوجه التنمية.
- أعضاء مجلس الغرفة التجارية والصناعية في مدينة الرياض.

٥-٢: الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

٦-١: الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية: هي إقامة نوع من الترتيبات التنظيمية ما بين الجامعة وواحدة أو أكثر من المؤسسات الإنتاجية، وتقوم الجامعة من خلال هذه الشراكة بتقديم خبراتها العلمية المختلفة للمؤسسات الإنتاجية الشريكة، كما تقدم المؤسسات الشريكة الدعم المالي اللازم لتقديم هذه الخبرات، مما يسهم في تحقيق كل طرف لأهدافه.

سابعاً:منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع من أسئلة الدراسة.

ثامناً:إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة وفق الإجراءات التالية:

أولاً: الإطار النظري ويتضمن:

١. ماهية الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.

٢. الجهود العالمية في مجال الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: الإطار الميداني ويتضمن:

١. إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانه موجه للخبراء بتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية.

٢. تطبيق أداة الدراسة على الفئة المستهدفة.

ثالثاً: تحليل البيانات وتفسير النتائج وتقديم التوصيات.

تاسعاً:الإطار النظري:

٩-١:ماهية الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية:

٩-١-١: مفهوم الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

مصطلح الشراكة طبقاً للموسوعة الأمريكية يعني "اتحاد شخصين أو أكثر من أجل تنفيذ عمل ربحي، وهي أيضاً نتاج اتفاقية تعاقدية بين الشركاء وليس شرطاً أن تكون هذه الاتفاقية في صورة مكتوبة لتصبح فعالة.(محروس،٢٠٠٥م،ص٦٠).

ويمكن الخروج بعدد من القضايا المرتبطة بمفهوم الشراكة ومنها:

- أنها علاقة تعاونية إلزامية: وأكد ذلك محروس(٢٠٠٥م،ص٧١) في تعريفه للشراكة على أنها " تعاون واهتمام بتبادل الأفكار وصولاً إلى بناء علاقات تعاونية متضمنة محادثات تأملية يشارك فيها الشركاء في مواجهة المشكلات وتحديث الخبرات وتطويرها، والمساعدة على تعزيز الثقة والقناعة والحفز والممارسات التعاونية المتبادلة بين الشركاء".

- أنها تسعى لتحقيق أهداف مشتركة: وأكد ذلك مارك mark(٢٠٠٠م،ص١) في تعريفه للشراكة على أنها "اتفاق أو أكثر للعمل سوياً لتحقيق الأهداف المشتركة".

- أنها تسعى لتحقيق منفعة متبادلة: وأكد ذلك كولن colin(٢٠٠٠م، ص٣٣٥) في تعريفه للشراكة على أنها "علاقات إستراتيجية هادفة بين مؤسستين مستقلتين، يشتركان في أهداف متناغمة، ويعملان من أجل تحقيق مكاسب مشتركة من الصعب الحصول عليها بعمل كل طرف بمفرده، بغرض كسب ميزة تنافسية في سوق العمل".

ومن ثم فإن الشراكة تعني التعاون والتفاعل بين المؤسسات المختلفة، المتعلقة بتوظيف إمكانياتهما البشرية والمالية والإدارية والتنظيمية والتكنولوجية والمعرفية، وعلى أساس من المشاركة والالتزام بالأهداف وحرية الاختيار والمسئولية المشتركة والمساءلة من أجل تحقيق أهدافهم، حتى تتمكن هذه المؤسسات من مواكبة التطورات المعاصرة بطريقة فاعلة، وتحقيق وضع تنافسي أفضل.(الرشيد،٢٠٠٧م،ص٦٠).

وتخلط العديد من الدراسات والبحوث بين مفهوم المشاركة والشراكة، ويتم استخدامهما بنفس المعنى أو يحل أحدهما مكان الآخر، مع أن هناك فروق بينهما والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

o تعتمد الشراكة على وجود اتفاق بين أطراف الشراكة تحدد فيه الأدوار والمسئوليات، وكذلك الأهداف التي تسعى الشراكة إلى تحقيقها، كما يتقاسم

الشركاء الفوائد ويتحملوا مخاطر العمل، ويتم ذلك من خلال تعاون فعال بين أطراف الشراكة والحوار وتبادل الآراء والأفكار.

o تعتمد المشاركة على الجهود والمبادرات التطوعية دون إلزام أو التزام بين المؤسسات المشاركة، حيث إنها عبارة عن خدمة من طرف واحد دون تبادل للأدوار أو تحديد للمسئوليات، كما أنها تقوم على إنفراد المؤسسة المقدمة للخدمة بالرأي والقرار فيما تقدمه للمؤسسة المستفيدة، دون تبادل للآراء أو الأفكار.(العجمي،٢٠٠٧م،ص ص٩١-٩٢).

ومما سبق فإن الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية تعتمد على إقامة نوع من الترتيبات التنظيمية (دائمة كانت أم مؤقتة) ما بين الجامعة وواحدة أو أكثر من المؤسسات الإنتاجية-اقتصادية كانت أم غير اقتصادية، حكومية كانت أم خاصة- وتقوم الجامعة من خلال هذه الشراكة بتقديم خبراتها العلمية المختلفة للمؤسسات الإنتاجية الشريكة، كما تقدم المؤسسات الشريكة الدعم المالي اللازم لتقديم هذه الخبرات، مما يسهم في تحقيق كل طرف لأهدافه.

٩-١-٢: فلسفة الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

تقوم فلسفة الشراكة على وجود علاقة تعاونية إلزامية بين شريكين أو أكثر بهدف تجميع القدرات والموارد للشركاء وتوحيد مميزات كل شريك واستفادة كل شريك من مميزات الشريك الآخر وذلك في ضوء الأهداف المتفق عليها من خلال الإيمان بقيمة العمل الجماعي وتفوقه على العمل الفردي.

ويرى البعض أن فلسفة الشراكة قائمة على التزام مشترك بأهداف الشراكة، والسعي لتحقيقها من خلال تحديد الأدوار وتحمل المسئولية، والاعتراف بوجود اختلاف في الأولويات والإمكانات وأن الشراكة تعمل على تحقيق هذه الأولويات وتكامل هذه الإمكانات، كما أنها تحقق ذلك من خلال الحوار البناء والشفافية، والتغلب على العقبات الأولى، والبحث عن قيمة مضافة للشراكة.(Word and Don،١٩٨٢م،ص٥).

وتوضح النظرية التبادلة Exchange theory أو نظرية التبادل الاجتماعي Social exchange theory فلسفة الشراكة على أنها تقوم على التفاعل بين الأفراد والمؤسسات وتركز على المكاسب والخسارة Rewards and Costs التي يجنيها الأفراد أو بين المؤسسات عادة مرهون باستمرار المكاسب المتبادلة التي يحصلون عليها من جراء التفاعل، لذا فهي تؤكد على أن الفرد أو المؤسسة تتصرف بعقلانية في البحث عن المكسب أو الفائدة من تفاعلها وعلاقتها مع الآخرين، وتؤكد نظرية التبادل الاجتماعي أنه كلما كان هناك مكاسب للعمل أو النشاط الذي يقوم به الفرد زادت احتمالية رغبة الفرد أو قيامه بتكرار العمل؛ أي المشاركة التطوعية.(Barczk،٢٠٠٠م،ص١٠١).

ومن العرض السابق فإن فلسفة الشراكة يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التبادل الاجتماعي القائمة على تبادل المنفعة بين الأفراد؛ حيث أنه كلما وضح لدى الشركاء المكاسب التي سيجنيها كل شريك فإن ذلك يزيد دافعيتهم ورغبتهم في تحقيق الشراكة والعمل على إنجاحها، وأيضاً كلما زادت الشراكة بين مختلف المؤسسات فإن ذلك يؤدي إلى نتائج عظيمة الفائدة للمؤسسات المشاركة.

٩-١-٣: أهداف الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

تسعى الشراكة إلى تحقيق المنفعة المتبادلة للشركاء، ويمكن تصنيف أهداف الشراكة في ضوء المؤسسات المستفيدة منها إلى:

- أهداف الشراكة بالنسبة للجامعات:

• تعيين خريجي الجامعات المؤهلين لممارسة مختلف الأنشطة الإنتاجية.
• تزويد الطلاب بمزيد من الخبرات العملية.
• توظيف أعضاء هيئة التدريس كخبراء ومستشارين في تلك المؤسسات.
• الحصول على الدعم المادي لتمويل مراكز البحوث المشتركة بين الجامعات والشركات.(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا -الأسكوا-،٢٠٠٣م،ص٢٢).

- أهداف الشراكة بالنسبة للمؤسسات الإنتاجية:

- تحسين المهارات الفنية والتقنية وكذلك الأكاديمية للقوى العاملة التي تتطلع إليها.
- تنمية المواد والآلات الصناعية أو المستخدمة في الصناعة وكذلك المنتجات والموارد المالية.
- التعرف على نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بالجامعة، والاستفادة منها في مجالات العمل والإنتاج.
- الاستفادة من جهود الأساتذة والباحثين في وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تتعرض لها قطاعات العمل والإنتاج.
- استخدام المنشآت البحثية الجامعية؛ مثل:المختبرات والمعامل والورش والمكتبات.(Lankard، ١٩٩٥م،ص١٥٦)

ومما سبق فإن الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية لها العديد من الأهداف التي تسعى لتحقيقها بما يعود بالنفع على كلا الشريكين، حيث تسعى الجامعة لتحقيق أهدافها، وكذا تهدف المؤسسات الإنتاجية إلى الحصول على أيدي عاملة مواكبة لسوق العمل ومزودة بالمهارات والقدرات اللازمة لمواجهة متغيرات سوق العمل.

٩-١-٤: أهمية الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

ترجع أهمية الشراكة إلى قدرتها على تحقيق العديد من الفوائد والنتائج والتي من أهمها توسيع الموارد وتوزيع المخاطر وزيادة الكفاءة والفاعلية، وتبادل المعرفة والخبرات، وزيادة المكاسب وتحمل المسئولية. حيث يتفق كلاً منبرازيكBarczykوليدل وماركLiddle,Markعلى أن الشراكة تحقق فوائد جوهرية هي:

- تنسيق السياسات والبرامج والأنشطة بين مختلف الأطراف الفاعلة.
- تجميع المهارات والموارد والميزانيات من مختلف المنظمات المشاركة.

- مضاعفة الموارد الإضافية من المصادر الخارجية.(Liddle and Mark،١٩٩٩م،ص ص١–١٩؛Barczyk، ٢٠٠٠م،ص ص١٠٥–١١٩).

كما يرى رونالد وبيرفلي Berverly,Ronald أن أهمية الشراكة ترجع إلى قدرتها على:

- تعزيز المساءلة في كيفية إدارة الموارد.
- خلق ثقافة داعمة للتنمية الاقتصادية.(Ronald and Berverly، ١٩٩٩م،ص ص٣٥٥–٣٦٦).

بينما يرى كولن Colin أن أهمية الشراكة ترجع إلى قدرتها على:

- التوصل للحلول المرنة التي تستجيب للسياسات التنموية والتطويرية.
- تشجيع الأفكار الإبداعية، ومعرفة أفضل الممارسات، وتحقيق أفضل للخيارات.
- التوصل إلى منهج متكامل ومتماسك لتطوير استراتيجيات بعيدة المدى تلبي حاجات المجتمع المحلي وتتلاءم مع ظروفه الاقتصادية.
- النجاح والتوسع في الأعمال من خلال التحفيز والإلهام والنظرة المستقبلية وإيجاد الحلول للمشاكل الاقتصادية والاجتماعية، والتي بدورها تخلق الحوافز المستحدثة. (Colin،٢٠٠٠م،ص ص٣٦٥–٣٧٥).

ومن العرض السابق فإن الشراكة لها أهمية كبيرة بالنسبة للمؤسسات – الجامعات، المؤسسات الإنتاجية–في تشجيع الأفكار الإبداعية، والتوصل للحلول المرنة؛ مما يسهم في تعظيم الفائدة لهذه المؤسسات.

٩–١–٥:عناصر الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

هناك ستة عناصر أساسية للشراكة هي:

- الهدف: أي غرض الشراكة الذي تسعى لفعله، حيث يعتبر غرض الشراكة هو البعد الرئيس، والذي يمكن بواسطته تصنيف نوع الشراكات، فربما يكون الغرض من

الدخول في شراكة هو كسب موارد إضافية لمجال معين، أو إدخال طرق جديدة لعمل الأشياء، أو ربما تكون لتحسين الفعالية والكفاءة لطرفي الشراكة.

- الهيكل: وينقسم هذا البعد إلى قسمين، هما:

• العاملون الأساسيون:وهم أطراف الشراكة وتختلف باختلاف نوع الشراكة.

• هيكل الشراكة: وهو الهيكل الرسمي للشراكة والذي يتراوح من العقود الرسمية إلى الاتفاقيات العامة أو اتفاقيات تعاون.

- المكان: حيث يتم تحديد المكان الذي تنفذ فيه الشراكة.

- الزمان: ويقصد بذلك متى تبدأ عملية الشراكة وتنمو.

- لمراحل: حيث تتم الشراكة من خلال مراحل ثلاث، هي: مرحلة التعارف يليها مرحلة الاتفاق يليها مرحلة الشراكة. وتتم الشراكة من خلال عدة خطوات:

• الخطوة الأولى: يتم فيها دراسة طبيعة المشكلة وتحديد الحاجة إلى بناء شراكة، وأثناء هذه الخطوة يتم خلق الثقة بين الشركاء.

• الخطوة الثانية:يتم فيها تطوير الاستراتيجية وتكوين شكل اتفاقية الشراكة.

• الخطوة الثالثة: يتم فيها اختيار الاتفاقية المناسبة على أساس المشروعات الرئيسة وآليات الشراكة.

• الخطوة الرابعة: يتم فيها تنفيذ الشراكة.

• الخطوة الخامسة: يتم فيها تقويم عملية الشراكة، وهذه العملية تعطي تغذية راجعة لتحسين الاستراتيجية.

وخلال هذه الخطوات يتم إعلان الأهداف لمجموعة التشارك، وتحديد قيمة ودور كل شريك، وتحديد المشكلات المحتمل حدوثها، وتحديد وسائل قياس الشراكة.

- آليات الشراكة: أي كيفية تنفيذ الشراكة، وهي تختلف باختلاف نوع الشراكة وأطرافها.(McQuaid، ٢٠٠٠م،ص ص١٢–١٨)

وتعتبر هذه العناصر من المكونات الأساسية لنجاح عملية الشراكة بين المؤسسات، حيث أن التحديد الواضح لأهداف الشراكة يسهم في قيام الشراكة ونجاحها، بالإضافة إلى تحديد هيكل الشراكة من حيث الهيكل الإداري والهيكل القانوني للشراكة، كما أن تحديد مكان وزمان الشراكة من العناصر الهامة للشراكة الناجحة، وتحديد الآلية المناسبة لقيام الشراكة والتي تختلف باختلاف طبيعة المؤسسات المشاركة، وبالتالي فإن هذه العناصر يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إقامة شراكة حقيقية بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.

٩-١-٦:أنواع الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

هناك العديد من التصنيفات للشراكة، حيث تقسم بناء على العديد من المعايير؛ ومنها:

- تقسيم الشراكة على أساس العلاقات المؤسسية: الشراكة التعاقدية، الشراكة التعاونية.(العوهلي، ٢٠٠٩م،ص٢٢٤؛ Roger،٢٠٠٣م،ص٨٠)
- تقسيم الشراكة على أساس التعلم: الشراكة التعليمية المؤسسية، الشراكة التعليمية المستجيبة، الشراكة التعليمية العفوية.(Emma and Stuart،٢٠٠٣م،ص ص٤٨٩-٥٠٢)
- تقسيم الشراكة على أساس الملكية المباشرة والمنافسة: الشراكة غير الرسمية، الشراكة الاحتوائية، المشاريع المشتركة بدون رأس المال، التعاقد.
- تقسيم الشراكة على أساس التعاقد: عقد الخدمات، عقد الإدارة، عقد الإيجار، عقد البناء والتشغيل والتحويل.
- تقسيم الشراكة على أساس نوعية اتفاق الشراكة: النمط الرسمي للشراكة، النمط غير الرسمي للشراكة، نمط مذكرة تفاهم.

- تقسيم الشراكة على أساس نوعية الأطراف المشتركة في الشراكة: الشراكات الحكومية، الشراكات المتحركة حول المجتمع. (Richard and Jaz، ١٩٩٩م، ص ص ٦٩–٧٨)

من العرض السابق لأنواع الشراكة يتضح أن هناك أنواع مختلفة من الشراكة، وذلك لاختلاف معايير التقسيم.

٩–١–٧: مجالات الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية:

فيما يلي إشارة إلى بعض المجالات التي تسعى من خلالها الجامعات لتحقيق الشراكة مع المؤسسات المجتمعية بصفة عامة والمؤسسات الإنتاجية بصفة خاصة؛ ومنها: التعليم المستمر، التدريب، البحوث التطبيقية، الاستشارات؛ وفيما يلي نبذة عن مجال من هذه المجالات:

التعليم المستمر:

ويعرف بأنه "إتاحة فرص تعليمية مستمرة طوال حياة الأفراد، وذلك بقصد تنمية جميع أفراد المجتمع وتطورهم ليتمكنوا من تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية، وحتى يكون بمقدورهم التفاعل مع برامج التنمية". (أبو حمرا، ٢٠٠٠م، ص٣٤١؛ الأحمد، ٢٠٠٠م، ص٣٤٢).

ويعد التعليم المستمر أحد مجالات الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، ويقصد به كل فرصة تعليمية أو تدريبية تقدم لجميع أفراد المجتمع بعد انقطاعهم عن التعليم النظامي، دون النظر إلى المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه، وتقدم الجامعة التعليم المستمر من خلال وسائل مختلفة مثل: الدراسة المسائية النظامية، والجامعة المفتوحة، والتعليم عن بعد، وكذلك تقديم دورات وبرامج مهنية متخصصة للعاملين في مختلف مجالات العمل ممن حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى على الأقل في تخصصاتهم، ودورات فنية ومهنية للعمال، ويتم عمل البرامج والدورات حسب طبيعة

مؤسسات المجتمع واحتياجاتها وذلك وفقاً لاتفاق الشراكة بين الجامعة وهذه المؤسسات.(السلطان،٢٠٠٨م،ص٢٤٨؛عبدالجواد،٢٠٠٠م،ص٥٠)

التدريب:

يعرف التدريب على أنه "نشاط مخطط، متكامل، مستمر، هادف، يسعى إلى إثراء وتنمية معارف ومهارات واتجاه الفرد والجماعة؛ لجعلهم أكثر معرفة وقدرة على أداء المهام المطلوبة، بالشكل المطلوب وبإتقان". (ناصف وحسن،١٩٩٧م،ص٢٥٨).

وفي هذا السياق يمكن للجامعة في إطار شراكتها مع مؤسسات المجتمع المختلفة أن تقدم العديد من البرامج؛ منها: البرامج التدريبية التكميلية للخريجين في مختلف المجالات، وبرامج التدريب التحويلي التي تؤهل الفرد لمهنة أخرى غير التي يعمل بها نظراً للتغير السريع في عالم المهن، وبرامج فنية ومهنية للعمال المهرة؛ مثل:دورات السكرتارية، والطباعة، ومبادئ المحاسبة، وغيرها من البرامج التدريبية التي تختلف وتتنوع حسب طبيعة المجتمع وحاجاته.(وزارة التربية والتعليم القطرية،٢٠٠٤م،ص ص١٦-١٧؛عشيبة،٢٠٠٠م،ص٥٤٧).

ومما سبق فإن البرامج التدريبية تعد أحد مجالات الشراكة بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية بصفة عامة ومنها الإنتاجية لدورها الهام في تنمية قدرات الأفراد، وإكسابهم الجديد في مجالات العمل المختلفة؛ حيث إن الجامعة تمتلك الخبرات البشرية المؤهلة التي يمكن تقديم مختلف أنواع البرامج التدريبية، فإنها بذلك تعتبر قادرة على الدخول مع مؤسسات المجتمع المختلفة وخاصة الإنتاجية في علاقات شراكة جادة وفاعلة.

البحوث التطبيقية:

يقصد بالبحث العلمي "العملية الفكرية المنظمة التي يقوم بها الباحث، أو مجموعة من الباحثين؛ لمواجهة مشكلة ممجتمع؛ بهدف: وصفها، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وضبطها، والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم على الظواهر المختلفة".

(عابدين، ١٩٩٩م، ص٢٩٩). والبحث العلمي أحد وظائف الجامعة، وهو معبر لتغيير الواقع، ودفع عجلة التنمية داخل المجتمع، وضرورة لتطوير البيئة وحل مشكلاتها، وتوفير المعلومات اللازمة لمتخذي القرار، وفوق ذلك كله فإن الجامعات قادرة على المواجهة العلمية لتحديات العصر، ووضع الحلول والرؤى التي تنقله للقرن الجديد.(شحاتة،٢٠٠١م، ص٤١).

وتنقسم البحوث العلمية إلى بحوث أكاديمية وبحوث تطبيقية، وينطلق البحث التطبيقي من حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة ما، لأسباب اجتماعية واقتصادية، أو لحل مشكلة محددة، ويتطلب عادة تضافر جهود باحثين ذوي اختصاصات متعددة، وخبرات مختلفة، واستعمال أجهزة علمية ومختبريه وميدانية متطورة. والبحوث التطبيقية هي كذلك التي تمكن المجتمع من استكشاف موارده وحصرها واستخدامها الاستخدام الأمثل، الذي يجعلها تعطي أكبر إنتاج، بأقل كلفة، في أقصر وقت ممكن، وهي التي تمكنه أيضاً من حل مشكلاته، وخاصة في مواقع العمل المختلفة، ومراكز الإنتاج الصناعي والزراعي.(رشاد، ٢٠٠٤م، ص١٣٠).

وتتم البحوث التعاقدية بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية بشكل أو أكثر مما يلي:

- اعتماد صيغة العقود بين الجامعة والجهات المستفيدة: حيث يتم إبرام عقد بين الجامعة أو من يمثلها وبين جهات العمل المستفيدة، وتحدد فيه المشكلة المطلوب تناولها بالبحث، ومدة إنجاز البحث، والتزامات جهة العمل لتسهيل وتوفير مستلزمات البحث وتامين حقوق الجامعة المادية.
- توجيه أبحاث طلبة الدراسات العليا لحل مشكلات حقل العمل: حيث تحدد المشكلات المطلوب دراستها ضمن مشاريع بحوث الدراسات العليا، ويكون عن طريق عقد يبرم بين الجامعة والجهة المستفيدة.

- الاتفاق بين الجامعة والجهات المستفيدة: ويتم تسجيل الاتفاق بمحضر مشترك تحدد فيه التزامات الطرفين.
- المشاركة مع حقل العمل: حيث يتم تشكيل بعض الفرق البحثية بصورة مشتركة من الجامعة والجهات المستفيدة لإنجاز البحوث المطلوبة عن طريق صيغة التعاقد السابقة.(السلطان،٢٠٠٨م،ص ص٢٤٧–٢٤٨؛الخشاب،١٩٩٨م،ص١٢).

ومما سبق فإن مجال البحوث التطبيقية يعد من أهم مجالات الشراكة بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج لما يعود بالفائدة العظيمة على كلا الطرفين، حيث تستفيد الجامعة من ذلك زيادة في مواردها المالية، كما تستفيد مؤسسات الإنتاج في تحسين مستوى عامليها وزيادة في الإنتاج، وحل لمشكلاتها، وتطوير لمنتجاتها.

الاستشارات:

والاستشارات العلمية هي "عبارة عن الأنشطة أو الخدمات التي يقدمها عضو هيئة التدريس للمؤسسات والشركات المختلفة، وذلك بناء على طلب منها، مما يعمل على مساهمته في تطوير مؤسسة ما من خلال تقديم استشارات لها في إجراء بعض الأبحاث أو المشروعات المختلفة.(عوض،٢٠٠٣م،ص٨١)

ويمكن إجمال الخدمات الاستشارية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع فيما يلي:

- القيام بالدراسات الأساسية لتحديد الجدوى الاقتصادية للمشروعات المختلفة.
- إمداد الصناعات القائمة بالمعلومات الفنية والإدارية وآخر التطورات التكنولوجية في الصناعات المنافسة.
- القيام بعمليات القياس والاختبارات النوعية للمنتجات الصناعية.
- تقديم خبرة الأساتذة بهدف إعطاء المشورة الصالحة لحل المشكلات التقنية والإدارية التي تعترض طريق المشروعات المختلفة.

- اسـتحداث مراكـز للاسـتـشارات تكـون مـشتركة بـين الأقـسام المختلفـة، وتعمـــل بــــروح الفريــــق آخــــذه بمــــدخل التنظــــيم التــــداخلي للأقسام.(عبدالحميد،١٩٩٦م،ص٣٠٥؛وزارة التربية والتعليم القطرية،٢٠٠٤م،ص ص١٥-١٦؛ السلطان،٢٠٠٨م،ص٢٤٩)

وعموماً يتكـون العمـل الاسـتـشاري مـن ثـلاث عناصـر هـي: الخدمـة المطلوبـة (الاسـتـشارة)، والجهــة الطالبـة للخدمــة، وأخيـراً المتخـصص المـسئول عـن تقـديم الاستشارة.(فتحي،١٩٩٧م،ص ص٢٧٩-٢٨٠)

٩-٢:الجهود العالمية في مجال الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية:

تعد الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية أحد المجالات التي تهتم بها دول العالم المتقدم والنامي على حد سواء؛ وذلك لأهميتها في تحقيق التنمية الاقتصادية لمجتمعاتها، وهناك العديد من التطبيقات والنماذج العالمية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية المختلفة؛ حيث إن مجالات الشراكة بينها متعددة، فقد تكون فـي: الـسياسات، تطـوير الـنظم والبـرامج التعليميــة، الإدارة،بـرامج التـدريب،الإنماء المهني،تطوير برامج التعليم،الخدمات الاجتماعية،الدعم المالي،استيعاب التكنولوجيا المتقدمة.

وفـي أمريكـا هنـاك العديـد مـن نمـاذج الـشراكة الناجحـة؛ مثـل: تجربـة جامعـة سـتانفورد Stanford University، والتـي كانـت سـبباً فـي تـشييد وادي الـسليكون للتكنولوجيـا المتطـورة عـن طريـق تحـالف مراكـز البحـوث بالجامعـة مـع العديـد مـن المؤسـسات الإنتاجيـة؛ وقـد كـان لهـذا الـوادي إنتاجـه المتميز عن طريق عـدة شـركات تعتمـــد فــــي أعمالهـــا علــــى خريجــــي وأعــــضاء هيئــــة التــــدريس بجامعــــة ستانفورد.(Richard،٢٠٠٢م،ص١). والشراكة بين جامعة نيو أورلينز The University of New Orleans وبين مجموعـة مؤسـسات صناعة قائمـة في المجتمع المحلي، الهـدف الرئيـسي مـن الـشراكة تزويـد مؤسـسات المجتمـع المحلـي بـالقوى العاملـة المؤهلـة

بالتكنولوجيا المتقدمة التي يحتاجها. والشراكة بين كليات المجتمع بمقاطعة Iuinois ومصانع الحديد في مقاطعة Northwest Iuinois. الهدف من الشراكة هو تحسين مستويات الأداء المهني للإداريين العاملين في مصانع الحديد حيث تتولى كليات المجتمع تنظيم برنامج للإنماء المهني لهم. استطلاع الرأي للمتدربين أكد على أهمية استمرار كليات المجتمع كشريك رئيس في برامج التدريب.(Tibbets،١٩٩٥م،ص١).

ونموذج الحاضن التكنولوجي في جامعة أوستن، وهو من أشهر النماذج التي تهدف إلى تحقيق التعاون بين الجامعة وقطاع الإنتاج في مجال البحث العلمي، بهدف تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال توظيف البحوث والمبتكرات الجامعية في مجال الصناعة، وتعزيز دور الجامعات في تمويلها الذاتي. (سيد،١٩٩٦م،ص٢١).

وتعد المملكة المتحدة رائداً في الشراكة، ومن أوائل الدول التي تمت ممارسة الشراكة فيها، حيث بدأت الشراكة فيها بتبني سياسة مبادرة التمويل الخاصة، والتي بموجبها قدمت الحكومة البريطانية التسهيلات والحوافز للقطاع الخاص، من أجل الاستثمار في المشاريع العامة، وبدأ تطبيق المبادرة بمشروع نفق القتال الإنجليزي عام ١٩٨٧م، وتم بعد ذلك تنفيذ مئات المشاريع بموجب هذه المبادرة.(Gunnar and Ezekiel،٢٠٠٣م، ص ص٤٣٢-٤٤٠).

وفي فرنسا يتميز نموذج الشراكة بتركيزه على تطوير وتحديث المناطق الحضرية، كما يتميز باهتمامه بالسياسة الاجتماعية اهتماماً خاصاً، والتي تلعب المشاريع التشاركية دوراً مهماً في تحقيقها، والشراكة في فرنسا جزء من النسيج الاجتماعي، ويمكن أن تنشأ بشكل عفوي في العديد من المجالات ومرافق الخدمات؛ مثل: وجود شراكة بين إحدى مؤسسات التعليم العالي مع عدة صحف يومية مملوكة للقطاع الخاص، حيث يتشارك المحررون والمدرسون في بناء المنهاج التعليمي، وحيث قامت الصحف بتزويد رأس المال والخبرة التقنية والمعرفة المهنية وإمكانية التعاقد مع

الآخـرين، واهتمـت المؤسـسـة الأكاديميـة بتطـوير البنـاء العلمـي عـن طريـق مدرسـيها وباحثيها.(Pierre، ٢٠٠٤م،ص ص٢٥٢-٢٥٣).

وفـي كنـدا تعـد نمـاذج مراكـز التميـز مظهـراً مـن مظـاهر التعـاون بـين الجامعـات والمؤسـسـات الإنتاجيـة، وتعتبـر جامعـة أونتـاريو University of Ontario بكندا من أكثر الجامعـات التـي تبنـت بـرامج مراكـز التميـز، كمـا رصـدت الحكومـة الكنديـة حـوالي (٢٠٤) مليون دولار كندى لإنشـاء المزيد من هذه المراكـز، بهـدف تـدعيم العلاقـة بين الجامعات الكنديـة والمؤسـسـات الـصناعية.(غنيمـة، د.ت،ص٢٣٨). ومـن أمثلـة الـشراكة فـي كنـدا شراكة بين جامعة Ryerson Polytechnic University في أونتـاريو مـع مؤسـسـة تجاريـة تعرف باسم T.Eaton Company of Canada. تبنت هـذه الـشراكة فلـسفة ربـط التعليم بالعمل، وتهدف الشراكة إلى تـدريب وتأهيـل عمالـة البيـع بالتجرئـة في أونتاريو، وكـذلك زيادة دافعية الأفراد للالتحاق بهذا العمل لتوفير العمالـة التـي تحتاجهـا المنطقـة ولتحقيـق هـذين الهـدفين تـم بنـاء قاعـدة معلوماتيـة لبرنـامج تعليمـي تطبيقـي لكـسب العـاملين مهارات وتقنيـات جديـدة فـضلاً عـن تـوفير العمالـة الفنيـة التـي كانـت المنطقـة فـي حاجـة إليهـا. عـرف مـشروع الـشراكة بمـسمى Ryersons Multimedia Distance Education System. (Fernandez، ١٩٩٧م،ص٢٣١).

وفي اليابان تعد الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية ظاهرة حديثـة نـسبياً، وكـان مـن أهـم مظاهر ذلـك إنشـاء مدينـة العلـوم تـسكوبا Tsukuba Sclence Clty فـي عـام ١٩٧٣م، وهـي مـن كـبرى المحـاولات فـي هـذا الاتجـاه لتحـسن الرابطـة بـين الـصناعة والجامعـات، ولإيجـاد التكامـل بـين التعليـم العـام والخـاص فـي إطـار مؤسـسـات التعليـم العالي، ومن أمثلة الشراكة في اليابان:

- البحث المشترك مع القطاع الخـاص: وفيـه تقـوم القطاعـات الـصناعة الخاصـة بتقـديم دعـم مـالي للجامعـات مقابـل قيـام البـاحثين الجـامعيين وقطـاع الـصناعة الخـاص

بتوحيد الجهود للقيام بأبحاث مشتركة، ولقد تم دعم حوالي (١٦٠٠) باحث بالجامعات اليابانية في عام ١٩٩٤م.

- الأبحاث التي تؤخذ عليها عمولة: حيث يتم إعطاء عمولة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من قبل المؤسسات الصناعية نظير القيام بعمل الأبحاث العلمية المطلوبة، وفي عام ١٩٩٤م تم توقيع (٢٥٨٦) عقداً لمشاريع بحثية بقيمة (٦٠٦) بليون ين ياباني وصلت للجامعات اليابانية.

- مراكز البحث المشتركة: ويقوم بإدارتها أساتذة الجامعات، ففي جامعة شتشو في نيجانو / اليابان هناك عدد من المشاريع المشتركة بين الجامعة والهيئات العامة، كما تساهم الكثير من الشركات اليابانية في تمويل البحوث التي تقوم بها هذه المراكز، مثل: مجموعة شركات "متسوبيشي" التي تخصص حوالي (٤%) من حصيلة مبيعاتها للبحوث وتطويرها.(حاتم،١٩٩٧م، ص ص ١٢٥-١٢٦).

وفي دولة ماليزيا تقوم جامعة ماليزيا للتكنولوجيا (U.TM) بدور رائد في مجال ربط التعليم الجامعي بمؤسسات الإنتاج، وتلبية احتياجات المجتمع التكنولوجية، كما تقوم الحكومية الماليزية بإنشاء كليات جامعية تتواكب مع التطورات التكنولوجية بهدف ربطها بمتغيرات العصر.(Ibrahim، ١٩٩٧م، ص١٢١).

وعلى المستوى العربي هناك العديد من الدول العربية التي خطت خطوات كبيرة في مجال توثيق العلاقة بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية من خلال آليات مختلفة، ففي سوريا توجد العديد من الحاضنات التكنولوجية التي تعمل على دعم وتشجيع الأفكار والمشاريع التي تهدف إلى تنمية المجتمع ورفع المستوى الاقتصادي للبلاد؛ وذلك من خلال شراكة بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج، حيث تساعد المؤسسات الإنتاجية في توفير التمويل اللازم بما يساعد على نمو هذه الأفكار وتحقيقها لأهدافها التي تخدم الاقتصاد الوطني وتعمل على النهوض به.(تركماني،٢٠٠٦م، ص٥٠).

وفي الأردن توجد شبكة مراكز الإبداع الأردنية التي تهدف إلى تنمية ثقافة الإبداع التي تستند إلى بيئة تعزز روح المبادرة، والتعاون الدولي والمنافسة، إضافة إلى التعاون فيما بين مجموعات البحث والقطاع الصناعي، والتركيز على تطوير المنتجات والخدمات الإبداعية، وتعد المرفق الحيوي الذي يهدف إلى تشجيع التنمية الاقتصادية للمجتمع المحلي المحيط به من خلال تقديم الدعم إلى رواد الأعمال للبدء بأعمال مستدامة، ولدعم الأفكار المنبثقة عن مشروع الأعمال، وتطوير منتجات ذات قيمة مضافة، والتعرف إلى الأسواق واستغلالها، واستخدام طاقم وظيفي ماهر، وتخريج أعمال قابلة للحياة وقادرة على الوقوف بمفردها.(موقع راكز الإبداع الأردنية،٢٠١٣،ص١).

وفي السعودية بادرت العديد من الجامعات بتكوين علاقات شراكة مع مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية على حد سواء من خلال إنشاء مراكز التميز والحاضنات التكنولوجية، وعمل اتفاقات شراكة لإجراء البحوث التطبيقية، وتعد جامعة الملك سعود من أبرز الجامعات في هذا المجال حيث يوجد بها مركز التميز لأمن المعلومات، والذي يقوم على تحقيق رؤية واضحة تتلخص في أن يكون مركز متميز على مستوى العالم والمرجع الأول في المنطقة في أمن المعلومات. وتتلخص رسالته في جمع أفضل الباحثين والمتميزين في أمن المعلومات لنقل الخبرة وتوجيه الأبحاث في هذا المجال لتقييم وحل المشاكل الوطنية في أمن المعلومات. ويهدف المركز إلى الاستثمار في الخبرات الوطنية من خلال التعاون الدولي والداخلي مع الجامعات ومراكز الأبحاث والشركات لحل المشاكل المختصة بأمن المعلومات ونقل الخبرات وتقديم برامج تعليمية وتثقيفية متميزة ومبدعة تشجع على التخصص في أمن المعلومات وتحذر من المخاطر الأمنية.(وزارة التعليم العالي،٢٠١٢م،ص٢٩).

كما يوجد مركز التميز في المواد الهندسية بجامعة الملك سعود، حيث تعتبر المواد الهندسية من مقومات البنية التحتية لأي صناعة بالعالم، حيث التقدم بصناعة ومعرفة أداء هذه المواد يدفع الحركة الصناعية والعلمية وبالتالي الحركة الاقتصادية.

ويهدف المركز إلى تقديم الدعم والمساعدات التقنية والبحثية الممكنة للجهات والمؤسسات التي تحتاجها داخل وخارج الجامعة، والعمل الجماعي بين العديد من التخصصات الهندسية المختلفة من جهة ودعم الشراكة بين الباحثين والعلماء والجهات الحكومية والخاصة من جهة أخرى لابتكار تقنيات متطورة وخلق بيئة مناسبة لمساعدة الباحثين للتوصل لحلول ابتكاريه لمشاريع معينة، والمساهمة في التعليم والتدريب والتأهيل لقوى عاملة متخصصة ومنافسة.(وزارة التعليم العالي،٢٠١٢م،ص١٦).

كما يوجد مركز التميز في فقه القضايا المعاصرة بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث يهتم المركز بالبحث في المسائل المستجدة التي تحتاج إلى بيان حكمها الشرعي، وفق منهج علمي يأخذ بالاعتبار بيان حكمها الشرعي، وفق منهج علمي يأخذ بالاعتبار ظروف الواقعة ومآلاتها، ويولي اهتماماً خاصاً بالقضايا التي تهم المجتمع السعودي، ويقدم المشورة للجهات الحكومية والأهلية من مصارف أو شركات أو مؤسسات صحية أو خدمية او غيرها، ويسهم في تدريب الباحثين ورفع كفاءتهم من خلال ما يقدمه من دورات وحلقات نقاش وورش عمل وندوات.(وزارة التعليم العالي،٢٠١٢م،ص٢٦).

وفي ضوء ما سبق فإن العديد من دول العالم سارعت لإقامة شراكات بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية من خلال العديد من الآليات؛ ومع ذلك يمكن القول أن هناك غرضاً رئيساً واحداً تتمحور حوله الشراكة، وهو تنمية القوى البشرية وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى أن الشراكة تعد وسيلة ناجحة لحل العديد من المشكلات وتحقيق أهداف أطراف الشراكة.

من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري يمكن استخلاص ما يلي:

- تقوم الشراكة على مبدأ الإلزام والالتزام وليس التطوع والاختيار، وذلك من خلال عقد اتفاق رسمي مكتوب أو شفهي، كما أنها تقوم على تحمل المسئولية

وتحديد الأدوار والمهام المنوطة بكل طرف والالتزام بهذه المسئوليات والأدوار. بينما تقوم المشاركة على مبدأ التطوع والاختيار كما أنها تقوم على تقديم بعض المساعدات والخدمات دون انتظار مقابل لها.

- تقوم فلسفة الشراكة على تبادل المنفعة وتكامل الأدوار، حيث يقوم كل طرف بتقديم إمكاناته وخدماته في مقابل تحقيق أهداف التي يتم الاتفاق عليها عن عقد الشراكة، وقد فسرت نظرية التبادل الاجتماعي هذه الفلسفة.
- تتميز الشراكة بوجود علاقة تعاونية إلتزامية بين طرفين على الأقل، وتوحيد لمميزات كل طرف بمعني استفادة كل طرف من مميزات الطرف الآخر، وجود هدف مشترك بين الأطراف، والإيمان بقيمة العمل الجماعي وتفوقه على العمل الفردي.
- اعتمدت العديد من دول العالم على الشراكة كعامل أساسي لتحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات، حيث تسهم الشراكة في تضافر جهود المؤسسات في مختلف القطاعات مما يعمل على تعظيم الفائدة للمؤسسات أطراف الشراكة.

عاشراً:الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

أجر عيد(٢٠٠٢م) دراسة حول أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية؛ من خلال البحث عن إشكالية العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في مصر وذلك بالتركيز على أربعة محاور تناولت العوامل وراء تنامي علاقة مؤسسات التعليم الجامعي بالمؤسسات الإنتاجية، ومدى فعالية علاقات الجامعات وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية من وجهة نظر القائمين على أمر هذه العلاقة في الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، ومحددات ومعوقات وجود علاقات تشارك بين مؤسسات التعليم الجامعي المصري وبعض المؤسسات الإنتاجية، وكيفية التغلب على هذه المعوقات بما يؤدي لزيادة فعالية علاقات التشارك،

وأكدت الدراسة على أهمية تعزيز العلاقة وإعادة النظر في مكانة التعليم العالي ودوره في التنمية، كما دعت إلى أهمية توجيه جهود البحث العلمي لتطوير هذه الشراكة.

وأجرى محمود(٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل وراء تنامي علاقة التعليم الجامعي بالمؤسسات الاجتماعية، وتأثير هذه العلاقة على الطرفين، وضمانات استمرار هذه العلاقة وفعاليتها، والكشف عن مدى فعالية علاقة الجامعات وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية من وجهة نظر القائمين على أمر هذه العلاقات، إضافة إلى الكشف عن محددات ومعوقات وجود هذه العلاقة، وكيف يمكن التغلب عليها، وقد بينت نتائج الدراسة أن من الأسباب التي تحد من الشراكة الفعالة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمي: اكتفاء المؤسسات الإنتاجية والخدمية بما لديها من خبراء لحل مشكلات العمل بها، انشغال الجامعات بأدوارها في التدريس والبحث، ضعف خبرة أعضاء هيئة التدريس بمشكلات العمل في المؤسسة، عدم توفر معلومات عما يمكن للجامعة أن تقدمه من خدمات، انعزال الجامعة عن مجريات الحياة في المجتمع، استعانة الكثير من المؤسسات ببيوت خبرة ومراكز بحث أجنبية. أما فيما يتعلق بأفضل السبل لتوثيق هذه العلاقة، فكانت أهم المقترحات: تكوين مراكز استشارية داخل الجامعة لخدمة مؤسسات الإنتاج والخدمات، تطوير عملية تبادل المعلومات بين الجامعات والمؤسسات، تكوين مراكز لتسويق خدمات التعلم الجامعي، إشراك بعض أساتذة الجامعات في مجالس إدارات المؤسسات الإنتاجية، تبادل الزيارات بين الأساتذة والمعلمين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية، إعطاء أولوية للتعاقد مع أساتذة الجامعات عند قيام المؤسسات بأبحاث أو برامج تدريب.

وأجر وولتWalt(٢٠٠٢م) دراسة حول التعاون بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن التعاون بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص لا يسير دائماً بصورة سلسة، كما أكدت على أن إحدى المتغيرات الملفتة للنظر في بيئة البحث خلال العشر سنوات الأخيرة كانت الميل إلى التوسع

الواضح في الروابط بين القطاعين الخاص والعام وأصبح يطلق عليها الشراكة، وأكدت الدراسة على أن هناك عدداً من المؤسسات الأكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية طورت سياسات وإجراءات لتوجيه العاملين في تطوير العلاقات مع القطاع الخاص، كما طورت مؤسسات البحث في المملكة المتحدة صوراً للتعاون مع اتحاد الصناعات البريطانية وذلك بهدف الخروج بموجهات عامة لتحسين الممارسة في الصناعة وفي الجامعات إلى الشراكة من أجل البحث والابتكار لأن تلك الروابط والعلاقات مهمة جداً للتغير التقني وسمة أساسية لمجتمع المعرفة، وأكدت الدراسة في نتائجها على أهمية الموجهات الأساسية للشراكة إذ أصبحت ملزمة في هذا العهد وخصوصاً إذا أرادت الجامعات أن تعي مسؤولياتها حول ضرورة الإدارة الذاتية والحرية الأكاديمية.

وأجرى الشتوي(٢٠٠٥م) دراسة بعنوان "آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص:دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير"، وهدفت الدراسة إلى تشخيص الأسباب التي أدت إلى ضعف الشراكة، ومعرفة سبل التطوير التي يجب أن تقوم بها الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص لتفعيل الشراكة بينهما. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن من أكثر الأسباب التي أدت إلى ضعف الشراكة ما بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص: الافتقار إلى تخطيط برامج المشاركة، وعدم وضوح الأهداف، وعدم وجود سياسة مكتوبة، والافتقار إلى وجود خطط فعلية تشخص برامج المشاركة، وعزوف بعض قطاعات العمل الخاص عن إسناد مهامها البحثية إلى مراكز البحث بالجامعات، وعدم وجود تشخيص دقيق لاحتياجات كل من الجامعة والقطاع الخاص، وعدم وجود قوانين تلزم القطاع الخاص بالشراكة وجودة المنتج، وغياب المعلومات عن الخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعة للقطاع الخاص والقطاع الخاص للجامعة. وأوصت الدراسة بوضع رؤية بعيدة المدى يشترك في وضعها مجموعة من الخبراء من الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص تركز على القضايا الملحة في

الشراكة في مجالات التعليم التعاوني، والتدريب، وتطوير البرامج والمناهج الدراسية، وتطوير المشروعات البحثية، وإنشاء المراكز والمؤسسات التعليمية المشاركة، وقضايا نقل التقنية وتوطينها، وإيجاد نظم معلومات شاملة بينهما، وإنشاء هيئات مشتركة على مستوى المناطق لتفعيل الشراكة.

وتناولت دراسة الخصاونة(١٤٢٥هـ) آليات الربط بين مؤسسات البحث العلمي وقطاع الإنتاج من خلال عرض تجربة الجمعية العلمية الملكية بالأردن كنموذج، وهي دراسة نظرية تحليلية أكدت على فوائد الربط الوثيق بين مؤسسات البحث والتطوير وقطاعات الإنتاج المختلفة، إذ أن له دور كبير في التنمية الشاملة وأن ذلك ينعكس على الطرفين، ويدعم القدرات التنافسية على المستوى الوطني والدولي، بالإضافة إلى رفع القدرات التقنية لكوادرها البشرية، وتوفير قواعد المعلومات للمنتجين، ودعم البنية التحتية، وزيادة الموارد التمويلية، والتمكن من زيادة القدرات، وتأهيل الكوادر وتوفير التغذية الواجبة لتحديد الأولوية البحثية لدى المؤسسة الجامعية لخدمة وتطوير الإنتاج.

وفي دراسة السلطان(٢٠٠٨م) بعنوان "المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لتفعيل دور الجامعات في الشراكة المجتمعية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الشراكة المجتمعية، وتحديد أهم البرامج والخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعات في إطار الشراكة المجتمعية، وتحديد المتطلبات الهيكلية والتنظيمية اللازمة لإقامة آليات شراكة مجتمع فاعلة داخل الجامعات. وقدمت الدراسة عدداً من المقترحات التنظيمية والهيكلة تتمثل في تحديد رسالة الجامعة وأهدافها نحو الشراكة المجتمعية، وإعادة هيكلة بعض الوحدات الجامعية وإنشاء وحدات أخرى. كما تقدم مستلزمات تنظيمية تتصل بمفاهيم الاتصال المجتمعي، وتسويات اتخاذ القرار، والتسويق، والاستطلاع، وتطوير قواعد المعلومات المجتمعية، وإعادة صياغة اللوائح التنظيمية والمالية لتطوير مستوى الشراكة والتعاون.

وأجـرى القحطـاني(١٤٢٩هـ) دراســة حـول آليـات تفعيـل الـشراكة بـين الجامعـات ومؤسـسـات القطـاع الخـاص فـي مجـال البحـوث والاسـتشارات، وهـدفت الدراسـة إبـراز مبـررات الـشراكة بـين الجامعـات ومؤسـسـات القطـاع الخـاص، وإبـراز صـور ومجـالات الـشراكة، والتعـرف علـى العلاقـة الـسائدة بـين جامعـات ومؤسـسـات القطـاع الخـاص، وتقديم بعض الآليات المقترحـة التي تـسهم في تفعيل هـذه الـشراكة. وكان من نتائج الدراسـة ضعف العلاقـة بـين الجامعـات ومؤسـسـات القطـاع الخـاص الأمـر الـذي يتطلـب ضرورة تـدعيمها ، وتفعيل دورها في عملية التمويل، ذلك أن العملية الإنتاجيـة أصبحت تعتمـد علـى قواعـد المعرفـة والتكنولوجيـا التـي لا سـبيل لتطبيقهـا إلا مـن خـلال مراكـز البحـوث العلميـة. وأوصـت الدراسـة بإنـشاء معاهـد ومراكـز لتـسويق البحـوث العلميـة والخـدمات الاسـتـشارية للجامعـات مـع إعطائهـا إمكانيـة الاتـصال بالقطاعـات الإنتاجيـة بـشكل سـريع وفعـال، إنـشاء هيئـة لتـسويق الاختراعـات والابتكـارات، أن تؤسـس الجامعـات هيئـات استـشارية فـي مختلـف المجـالات العلميـة كهيئـات بديلـة عـن المؤسـسات الأجنبيـة، بنـاء نظـم معلومـات الكترونيـة تبـرز إمكانـات الجامعـات علـى مستوى الكليات والأقسام، استضافة وترتيب لقاءات مع بعض المسئولين في القطاع الخاص.

وفـي دراسـة خليل(٢٠١٣م) بعنوان "تأسـيس الـشراكات بين الجامعات الـسودانية ومؤسـسات المجتمع خاصة الشركات الخاصة"، وهدفت الدراسـة إلى توضيح الدور الهام الذي تقوم به مراكز الابتكارات والأفكار البحثية المتميزة بالجامعات في تحويل الأفكار البحثيـة المتميـزة إلـى مـشروعات ناجحـة ممـا يمكـن الجامعـات مـن تطوير مـدخلاتها التعليمية والحصول على مخرجات متطورة تتيح للجامعات تأسيس الشراكات الناجحة بينها وبين مؤسسات المجتمع خاصة الشركات الخاصة، ثم تمكن الجامعات بالتالي من توفير التمويل اللازم لبرامجها العلمية والتدريبية والأكاديمية والبحثية. وتؤكد الدراسة ضمن سياقاتها أن تحويل الأفكار البحثية المتميزة إلى مشروعات ناجحة يحقق عائدات

مجزية للجامعات، فيما تساهم هذه العائدات بدورها مساهمة كبيرة في النهوض باقتصاد البلاد.

وأجرى درادكة ومعايعة (٢٠١٤م) دراسة حول الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر هيئة التدريس في جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: إن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص كان متوسطاً على جميع مجالات الشراكة بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، وبالنسبة لمعوقات تطبيق الشراكة فقد احتلت فقرة "قصور التنظيم التشريعي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٢)، بينما احتلت فقرة "اكتفاء مؤسسات القطاع الخاص بما لديها من خبراء لحل مشكلات العمل بها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١١). وأوصت الدراسة بتغيير في الهيكل الإداري بالجامعات والكليات باستحداث وظائف إدارية لربط هذه المؤسسات بالبيئة والمجتمع، وتشجيع الجامعة على إنشاء مراكز استشارية داخل الجامعة لخدمة مؤسسات القطاع الخاص.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي، والجانب النظري والميداني معاً، وتؤكد هذه الدراسات إجمالاً على الجوانب التالي:

- التأكيد على أهمية تعزيز الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، لما للربط من فوائد تسهم في دعم القدرة التنافسية وخصوصاً في عصر سريع التغيرات.
- أن الاتجاه العالمي وخصوصاً في البيئات الغربية يميل إلى التوسع في دعم استراتيجيات الروابط بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.

- تنوع هذه الدراسات من حيث جوانب التركيز والتطبيق، فمنها ما رصد الواقع، ومنها ما ركز على تناول جوانب الشراكة، ومتطلباتها وغيرها.
- أشارت بعض الدراسات وخصوصاً في البيئة السعودية إلى أن الشراكة لا تسير بسلامة وأن هناك أسباب فعلية وواقعية تحد من تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بشكل عام.
- استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تدعيم للإطار النظري، كما أمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

إحدى عشر: الإطار الميداني:

١١-١:مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة منالخبراء المتمثلين بأعضاء الفئات التالية:

- أعضاء مجالس [المجلس العلمي للجامعة -عمادة التطوير الجامعي] الجامعات التالية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (٤٤) عضو، وجامعة الملك سعود وعددهم (٣٠) عضو.
- أعضاء مجلس الشورى[لجنة الشؤون التعليمية والبحث العلمي (١١)، لجنة الشؤون الاقتصادية والطاقة (١١)]وعددهم (٢٢) عضو.
- أعضاء مجلس الغرفة التجارية والصناعية في مدينة الرياض، وعددهم (١٨) عضو.وبذلك أصبح المجموع الكلي لمجتمع الدراسة (١٨) عضو.

جدول رقم (١) عدد أفراد مجتمع الدراسة

الجهة	عدد الأعضاء
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٤٤
جامعة الملك سعود	٣٠
مجلس الشورى	٢٢
مجلس الغرفة التجارية والصناعية	١٨
المجموع	١١٤

المصدر: احصاءات المواقع الإلكترونية للجهات المختارة، والاتصال التلفوني المباشر مع مكاتب عمداء هذه الجهات مباشرة بتاريخ ١-١٢-١٤٣٤هـ.

١١-٢:عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٨) عضو تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة ٦٠% من مجتمع الدراسة، وبعد تطبيق الأستبانة على أفراد عينة الدراسة ، استعادت الباحثة (٤١) استبانة فقط من أصل (٦٨) استبانة أي بنسبة ٦٠% من مجموع العينة.

والجداول من رقم (٢) إلى (٤) توضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

الجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٣٥	٨٥,٤
أنثى	٦	١٤,٦
المجموع	٤١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة بلغت ٨٥,٤%، بينما كانت نسبة الأناث ١٤,٦%.

الجدول رقم (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	٨	١٩,٥
أستاذ مشارك	١٩	٤٦,٣
أستاذ مساعد	١٤	٣٤,٢
المجموع	٤١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن ٤٦,٣% من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت درجتهم العلمية أستاذ مشارك، يليها من كانت درجتهم العلمية أستاذ مساعد بنسبة ٣٤,٢%، ثم من كانت درجتهم العلمية أستاذ بنسبة ١٩,٥%.

الجدول رقم (٤) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من ٦ سنوات	٢	٢,٤
٦–أقل من ١٠سنوات	٥	١٢,٢
١٠–أقل من ١٥سنة	١٣	٣١,٧
أكثر من ١٥سنة	٢١	٥١,٢
المجموع	٤١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن ٥١,٣% من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت خبرتهم الوظيفية أكثر من ١٥ سنة، يليها من تتراوح خبرتهم الوظيفية من ١٠–أقل من ١٥ سنة بنسبة ٣١,٤%، ثم من تتراوح خبرتهم من ٦–أقل من ١٠سنوات بنسبة ١٢,٢%، بينما حصلت من كانت خبرتهم أقل من ٦ سنوات على أقل نسبة ٢,٤%. وذلك يشير إلى أن لدى ٩٧,٦% من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على الدراسة خبرة تزيد على ستة سنوات، وهي خبرة كافية في الحكم على الأستبانة.

١١–٣:أداة الدراسة:

تم القيام ببناء استبانة مكونة من أربع أجزاء، وكانت أسئلة الاستبانة مغلقة، وينتهي كل جزء بسؤال مفتوح يتيح للخبراء إضافة ما يرونه مناسباً من عبارات، وتتكون الاستبانة من أربع أجزاء يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٥) أجزاء ومحاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل جزء ومحور

الجزء	موضوعه	عدد العبارات
الجزء الأول	معلومات أولية	---
الجزء الثاني	معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية	٧
الجزء الثالث	متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية	٨
الجزء الرابع	الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية	٤١
المحور الأول	الفلسفة	٤
المحور الثاني	الأهداف	٨
المحور الثالث	التأسيس	٣
المحور الرابع	البرامج الدراسية	٦
المحور الخامس	سياسة القبول	٣
المحور السادس	التنظيم الإداري والأكاديمي	١٣
المحور السابع	التمويل	٤
	المجموع	٥٦

١١-٣-١:صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

١. **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجهة للخبراء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للاستبانه، واقتراح ما يرونه مناسباً من عبارات، أو أية توجيهات أخرى. وتم تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات،

كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، حذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها.

حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من أربع أجزاء بإجمالي ٦٠ عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات كانت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من أربع أجزاء بإجمالي ٥٦ عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة وعباراتها وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠%) على أدوات الدراسة وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيق الدراسة ميدانياً وتم حساب معامل ارتباط بيرسونلمعرفة الصدق الداخلي للأستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الجزء الثاني والثالث ومحاور الجزء الرابع بالدرجة الكلية للجزء أو المحور الذي تنتمي إليه العبارة. وكانت النتائج عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٦) يبين معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الجزء الثاني والثالث ومحاور الجزء الرابع من الاستبانة والجزء أو المحور الذي تنتمي إليه

الجزء الثاني		الجزء الثالث		الجزء الرابع					
				المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٢٢	١	**٠,٥٢٥	١	**٠,٧١١	١	**٠,٥٧٥	١	**٠,٧٠٣
٢	**٠,٨٦٩	٢	**٠,٦٥٩	٢	**٠,٨٦٤	٢	**٠,٧٣٤	٢	**٠,٨٣٣
٣	**٠,٧٨٠	٣	**٠,٦٨٧	٣	**٠,٧١٧	٣	**٠,٧٦٨	٣	**٠,٧٥٤
٤	**٠,٧٤٤	٤	**٠,٧١٤	٤	**٠,٦٣٣	٤	**٠,٨٢٤	-	-
٥	**٠,٤٨٥	٥	**٠,٨١٢	-	-	٥	**٠,٦٧٣	-	-
٦	**٠,٧٩٦	٦	**٠,٨٠٩	-	-	٦	**٠,٧٢٥	-	-

الجزء الثاني		الجزء الثالث		الجزء الرابع					
				المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	٠,٧٠٩**	٧	٠,٧٧٩**	–	–	٧	٠,٧٢٤**	–	–
–	–	٨	٠,٥٩٨**	–	–	٨	٠,٦٩٦**	–	–

الجزء الرابع							
المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٤**	١	٠,٦٤٦**	١	٠,٦٣٤**	١	٠,٧١٢**
٢	٠,٦٠٨**	٢	٠,٦٣١**	٢	٠,٦٥٢**	٢	٠,٨١١**
٣	٠,٦٣٧**	٣	٠,٥٨٨**	٣	٠,٦٨٤**	٣	٠,٥٩٤**
٤	٠,٦٩٩**	–	–	٤	٠,٦٢٥**	٤	٠,٥٥٤**
٥	٠,٥٥١**	–	–	٥	٠,٧٢٧**	–	–
٦	٠,٦٥٨**	–	–	٦	٠,٧٦٠**	–	–
–	٠,٧١٢**	–	–	٧	٠,٧٠٠**	–	–
–	٠,٨١١**	–	–	٨	٠,٥٢٣**	–	–
–	–	–	–	٩	٠,٦٤٦**	–	–
–	–	–	–	١٠	٠,٦٢٧**	–	–
–	–	–	–	١١	٠,٥٢٣**	–	–

الجزء الرابع							
المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
–	–	–	–	١٢	٠,٥,٥٦	–	–
–	–	–	–	١٣	٠,٧٢٥**	–	–

(**)دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات أجزاء ومحاور الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه وتمثل المحور أو الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

١١-٣-٢:ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وبينت النتائج أن معامل ثبات الجزء الثاني من الاستبانة بلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات عالي، بينما بلغ معامل ثبات الجزء الثالث (٠,٨٥) وهو معامل ثبات عالي، وبلغ معامل ثبات المحور الأول بالجزء الرابع (٠,٨٥) وهو معامل ثبات عالي، بينما بلغ معامل ثبات المحور الثاني بالجزء الرابع (٠,٨٢) وهو معامل ثبات عالي، وبلغ معامل ثبات المحور الثالث بالجزء الرابع (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالي، بينما بلغ معامل ثبات المحور الرابع بالجزء الرابع (٠,٨٩) وهو معامل ثبات عالي، وبلغ معامل ثبات المحور الخامس بالجزء الرابع (٠,٨٤) وهو معامل ثبات عالي، بينما بلغ معامل ثبات المحور السادس بالجزء الرابع (٠,٨٦) وهو معامل ثبات عالي، وبلغ معامل ثبات المحور السابع بالجزء الرابع (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالي. يتضح مما سبق أن أجزاء ومحاور الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ويوضح الجدول رقم (٧) معاملات الثبات لكل جزء ومحور من أجزاء ومحاور الاستبانة.

الجدول رقم (٧) يبين معاملات ثبات أجزاء ومحاور الاستبانة

الجزء /المحور	معامل الثبات
الجزء الثاني	٠,٨٨
الجزء الثالث	٠,٨٥
الجزء الرابع /المحور الأول	٠,٨٥
المحور الثاني	٠,٨٢
المحور الثالث	٠,٨٧
المحور الرابع	٠,٨٩
المحور الخامس	٠,٨٤
المحور السادس	٠,٨٦
المحور السابع	٠,٨٧

١١–٤:المعالجة الإحصائية:

تم تحليل باستخدام الحزمة الإحصائية (spss)، والأساليب الأحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- الجداول التكرارية: لحساب النسبة المئوية لكل عبارة تحت كل جزء أو محور وترتيبها حسب معدلاتها، ولتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات استخدام طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذو الثلاث درجات.

إثناء عشر:عرض النتائج ومناقشتها:

ما معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وكذلك الأوزان النسبية لها، ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً للوزن النسبي لها، ثم تبعاً للتكرارات التي جاءت تحت محور موافق في حالة التساوي الأوزان، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (٨) يبين استجابات الخبراء حول معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	استغراق الجامعة في العمل النظري دون الاهتمام بمشكلات المؤسسات الإنتاجية وإجراء بحوث لحلها.	٣٨	٩٢,٧	٢	٤,٩	١	٢,٤	٢,٩
٢	ضعف ثقة المجتمع ومؤسساته في الجامعة ودورها في تلبية متطلبات المجتمع واحتياجاته.	٣٦	٨٧,٨	٤	٩,٨	١	٢,٤	٢,٨٥
٣	ضعف التواصل والاتصال بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج وعدم توافر آليات اتصال منظمة ومتفق عليها.	٣٠	٧٣,٢	١١	٢٦,٨	–	–	٢,٧٣
٤	ثقافة المجتمع التي تقوم على الحلول الجاهزة والمستوردة للمشكلات التي يواجهها.	٢٧	٦٥,٩	١٣	٣١,٧	١	٢,٤	٢,٦٣
٥	نقص الخبراء المتخصصين في مجال الشراكة لإعداد البرامج الدراسية وتقييم البحوث والمشاريع.	٢٤	٥٨,٥	١٥	٣٦,٦	٢	٤,٩	٢,٥٣
٦	نقص المعامل وورش العمل المتخصصة في مجال عمل الشراكة، وكذلك الإمكانات التكنولوجية.	٢٥	٦١	١٠	٢٤,٤	٦	١٤,٦	٢,٤٦
٧	إستغراق اتفاقيات الشراكة وقت طويل في الإجراءات القانونية والروتينية مما يجعل مؤسسات الإنتاج تعزف عن إقامة مثل هذه الشراكات.	٢٢	٥٣,٧	١٢	٢٩,٣	٧	١٧,١	٢,٣٦

يتضح من الجدول رقم (٨) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٣٦–٢,٩).
- كانت أعلى عبارات معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من حيث الوزن النسبي (٢,٩) وتتمثل في استغراق الجامعة في الدراسة النظرية دون الاهتمام بمشكلات المؤسسات الإنتاجية وإجراء البحوث لحلها. وهذه النتائج تختلف عن دراسة شتوي(٢٠٠٥م) التي توصلت إلى أن أعلى عبارات أسباب ضعف الشراكة بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات القطاع الخاص من حيث الوزن النسبي (٢,٨٠) تتمثل في الافتقار إلى تخطيط برامج المشاركة. ودراسة درادكة ومعايعة(٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن أعلى عبارات معوقات تطبيق الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص من حيث الوزن النسبي (٤,١٢) تتمثل في قصور التنظيم التشريعي.
- كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٣٦) وتتمثل في استغراق اتفاقات الشراكة وقت طويل في الإجراءات القانونية والروتينية مما يجعل مؤسسات الإنتاج تعزف عن إقامة مثل هذه الشراكات.
- أخذت معظم العبارات وزن نسبي يتراوح بين (٢,٤٦–٢,٨٥) وتتمثل في ضعف ثقة المجتمع ومؤسساته في الجامعة ودورها في تلبية متطلبات المجتمع واحتياجاته، ضعف التواصل والاتصال بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج وعدم توافر آليات اتصال منظمة ومتفق عليها، ثقافة المجتمع التي تقوم على الحلول الجاهزة والمستوردة للمشكلات التي يواجهها، نقص الخبراء المتخصصين في مجال الشراكة لإعداد البرامج الدراسية وتقييم البحوث والمشاريع، نقص المعامل وورش العمل المتخصصة في مجال عمل الشراكة، وكذلك الإمكانات التكنولوجية.
- يؤكد الخبراء في مجال التعليم الجامعي والمؤسسات الإنتاجية بأنه توجد العديد من المعوقات التي من الممكن أن تعوق نجاح الشراكة بين الجامعة

والمؤسسات الإنتاجية ومن أهمها، تعميق الفجوة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بسبب استغراق الجامعة في العمل النظري دون الاهتمام بمشكلات المجتمع ومؤسساته والعمل على حلها، مما أدي إلى ضعف ثقة المجتمع ومؤسساته في الجامعة ودروها في تلبية متطلبات المجتمع واحتياجاته، وكذلك ضعف التواصل والاتصال بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، واستغراق اتفاقيات الشراكة وقت طويل مما يجعل المؤسسات الإنتاجية تعزف عن إقامة مثل هذه الشراكات، وهذه النتائج تتفق مع دراسة محمود(٢٠٠٢م) والتي توصلت إلى أن من أهم الأسباب التي تحد من الشراكة الفعالة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية انشغال الجامعات بأدوارها في التدريس والبحث، وعدم توافر آليات اتصال منظمة ومتفق عليها بين الجامعة ومؤسسات المجتمع ، ودراسة شتوي(٢٠٠٥م) التي توصلت إلى أن من أكثر الأسباب التي أدت إلى ضعف الشراكة بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات القطاع الخاص ضعف الرغبة لدى الطرفين وعدم اقتناعهما ببعض، واقتصار الجامعة على تأدية الدور التدريسي وإغفال الأدوار الأخرى.

ما متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وكذلك الأوزان النسبية لها، ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً للوزن النسبي لها، ثم تبعاً للتكرارات التي جاءت تحت محور موافق في حالة التساوي الأوزان، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (٩) يبين استجابات الخبراء حول متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تبادل الزيارات بين الأساتذة والخبراء في المؤسسات الإنتاجية والجامعات.	٤١	١٠٠	–	–	–	–	٣
٢	إنشاء شبكة للاتصالات بين أطراف الشراكة .	٣٤	٨٢,٩	٧	١٧,١	–	–	٢,٨٢
٣	عرض بعض التجارب والنماذج العالمية الناجحة في مجال الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والاستفادة منها.	٣٣	٨٠,٥	٨	١٩,٥	–	–	٢,٨٠
٤	إصدار القوانين والتشريعات اللازمة لإقامة شراكات مع مؤسسات الإنتاج والتي تكفل لها الدعم القانوني.	٣٢	٧٨	٩	٢٢	–	–	٢,٧٨
٥	نشر ثقافة الشراكة وأهميتها بالنسبة لمؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية على حد سواء، ودورها في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.	٣١	٧٥,٦	١٠	٢٤,٤	–	–	٢,٧٥
٦	إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والبحثية لمؤسسات الإنتاج.	٣٠	٧٣,٢	١١	٢٦,٨	–	–	٢,٧٣
٧	عمل كتيبات للإعلان عن إمكانات الجامعة وقدرتها على تلبية احتياجات المؤسسات الإنتاجية، مما يعيد الثقة بالجامعة.	٢٧	٦٥,٩	١٤	٣٤,١	–	–	٢,٦٥
٨	إقامة موقع للشراكة على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) يتمكن من خلاله الدارسين الالتحاق والحصول على البرامج التعليمية والتدريبية.	٢٦	٦٣,٤	١٥	٣٦,٦	–	–	٢,٦٣

يتضح من الجدول رقم (٩) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٦٣–٣).
- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٧٥–٣) وتتمثل في تبادل الزيارات بين الأساتذة والخبراء في المؤسسات الإنتاجية والجامعات.
- وكانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٦٣) وتتمثل في إقامة موقع للشراكة على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) يتمكن من خلاله الدارسين الالتحاق والحصول على البرامج التعليمية والتدريبية.
- أخذت معظم العبارات وزن نسبي يتراوح بين (٢,٦٥–٢,٨٢) وتتمثل في إنشاء شبكة للاتصالات بين أطراف الشراكة، وعرض بعض التجارب والنماذج العالمية الناجحة في مجال الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والاستفادة منها، وإصدار القوانين والتشريعات اللازمة لإقامة شراكات مع مؤسسات الإنتاج والتي تكفل لها الدعم القانوني، ونشر ثقافة الشراكة وأهميتها بالنسبة لمؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية على حد سواء، ودورها في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع، وإجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والبحثية لمؤسسات الإنتاج، وعمل كتيبات للإعلان عن إمكانات الجامعة وقدرتها على تلبية احتياجات المؤسسات الإنتاجية، مما يعيد الثقة بالجامعة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة رضوان(٢٠١٣) في أن أعلى عبارات محور الشراكة مع المجتمع المحلي نشر مفاهيم الشراكة والمسؤولية في المجتمع المحلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٥)، وتختلف مع دراسة رضوان(٢٠١٣م) في أن أقل عبارات محور الشراكة مع المجتمع المحلي استثمار الإعلام والفعاليات في دعم الشراكة مع المجتمع. وفي كافة الأعمال والنشاطات البحثية حيث يرى ٦٨,٢% من أفراد عينة الدراسة أن الجامعات لا تحتاج للإعلام عن نشاطها، فهل لأنها جامعات ترتبط بالمجتمع المحلي ومن ثم قريبه منه ولا تحتاج لمن يعلن عنها، أم أن هناك نظره سلبية للإعلام.

- يؤكد الخبراء في مجال التعليم الجامعي والمؤسسات الإنتاجية بأن نجاح الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية يتطلب القيام بتبادل الزيارات الميدانية والعملية بين أساتذة الجامعات والخبراء في المؤسسات الإنتاجية، وإنشاء شبكة للاتصالات بين أطراف الشراكة، وعرض بعض التجارب الناجحة والنماذج العالمية الناجحة في مجال الشراكة بحيث يمكن الاستفادة منها، وكذلك إصدار القوانين والتشريعات اللازمة لإقامة شراكات ناجحة، ونشر ثقافة الشراكة وأهميتها بالنسبة لمؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية ودورها في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وإجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والبحثية لمؤسسات الإنتاج، وعمل كتيبات للإعلان عن إمكانات الجامعة وقدرتها على تلبية احتياجات المؤسسات الإنتاجية، مما يعيد الثقة بالجامعة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة درادكة ومعايعة(٢٠١٤م) ودراسة السلطان (٢٠٠٨م) ودراسة الشتوي(٢٠٠٥م) التي توصلت إلى أن من أهم سبل التطوير التي يجب أن تقوم بها المؤسسة الجامعية لتفعيل الشراكة بينها وبين مؤسسات القطاع الخاص الاهتمام بأساليب الاستفادة من شبكة الإنترنت وتطبيقاتها التعليمية والإنتاجية، واستضافة وترتيب لقاءات في الجامعة مع بعض المسؤولين من القطاع الخاص، ودعوة بعض المتخصصين في القطاع الخاص لحضور الاجتماعات الدورية للأقسام التخصصية، والإعلان عن الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص وتهيئة الإعلام لها وتوثيقها، وحصر التجارب الناجحة التي خاضتها الدول الأخرى عن الشراكة، ودراسة القحطاني (١٤٢٩هـ) والتي أكدت على أن من أسباب ضعف الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص قلة البرامج الإعلامية التي تسعى إلى تعزيز التعاون والتنسيق بين الجامعات والبيئة الخارجية وأوصت ببناء نظم معلومات إلكترونية تبرز إمكانات المؤسسة الجامعية على مستوى الأقسام.

ما الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وكذلك الأوزان النسبية لها، ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً للوزن النسبي لها، ثم تبعاً للتكرارات التي جاءت تحت محور موافق في حالة التساوي الأوزان، كما يلي:

- **المحور الأول: الفلسفة:**

الجدول رقم (١٠) يبين استجابات الخبراء حول الفلسفة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	التنمية المهنية المستدامة لأفراد مؤسسات الشراكة من خلال تطوير معارفهم وخبراتهم.	٤١	١٠٠	–	–	–	–	٣
٢	حل مشكلات مؤسسات الإنتاج والإسهام في تطويرها وتحديثها من خلال إجراء البحوث.	٤١	١٠٠	–	–	–	–	٣
٣	التعليم الذاتي والمستمر مدى الحياة لأفراد مؤسسات الشراكة.	٣٦	٨٧,٨	٥	١٢,٢	–	–	٢,٨٧
٤	تنمية الأفكار الإبداعية التي لها مردود اقتصادي على المجتمع وتشجيعها من خلال احتضانها وتحويلها من طور الفكر إلى طور التنفيذ.	٣٣	٨٠,٥	٨	١٩,٥	–	–	٢,٨٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات المحور الأول (الفلسفة) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٨٠–٣).

- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٨٠-٣)، وتتمثل في تحقيق مبدأ التنمية المهنية المستدامة لأفراد مؤسسات الشراكة من خلال تطوير معارفهم وخبراتهم، وكذلك حل مشكلات مؤسسات الإنتاج والإسهام في تطويرها وتحديثها من خلال إجراء البحوث، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي والمستمر مدي الحياة لأفراد مؤسسات الشراكة، وكذلك تنمية الأفكار الإبداعية التي لها مردود اقتصادي على المجتمع وتشجيعها من خلال احتضانها وتحويلها من طور الفكر إلى طور التنفيذ.
- يلاحظ أن جميع العبارات أخذت وزن نسبي مرتفع مما يؤكد علي موافقة معظم أفراد المجتمع على الفلسفة المقترحة، وبالتالي فإن الخبراء يرون أن الفلسفة المقترحة تنطلق من تحقيق مبدأ التنمية المهنية المستدامة، ومبدأ التعلم الذاتي والمستمر مدي الحياة، ومبدأ تنمية الأفكار الإبداعية، ومبدأ حل مشكلات المجتمع والإسهام في تطويره وتحديثه وذلك بنسبة إجماع تتراوح بين (٨٠,٥-١٠٠) وبوزن نسبي يتراوح بين (٢,٨٠-٣). وهذه النتائج تتفق مع دراسة وولتWalt(٢٠٠٢م) والتي توصلت إلى أن إحدى المتغيرات الملفتة للنظر في بيئة البحث خلال العشر سنوات الأخيرة كانت الميل إلى التوسع الواضح في الروابط بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص وأصبح يطلق عليها الشراكة، وذلك بهدف الخروج بموجهات عامة لتحسين الممارسة في الصناعة وفي الجامعات إلى الشراكة من أجل البحث والابتكار لأن تلك الروابط والعلاقات مهمة جداً للتغير التقني وسمة أساسية لمجتمع المعرفة، وأكدت الدراسة في نتائجها على أهمية الموجهات الأساسية للشراكة إذ أصبحت ملزمة في هذا العهد وخصوصاً إذا أرادت الجامعات أن تعي مسؤولياتها حول ضرورة الإدارة الذاتية والحرية الأكاديمية، ودراسة الخصاونة(١٤٢٥هـ) التي أكدت على فوائد الربط الوثيق بين مؤسسات البحث والتطوير وقطاعات الإنتاج المختلفة، إذ أن له دور كبير في التنمية الشاملة وحل مشكلات المجتمع وأن ذلك ينعكس على الطرفين.

- **المحور الثاني:الأهداف:**

الجدول رقم (١١) يبين استجابات الخبراء حول الأهداف

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحويل الابتكارات والاختراعات إلى منتجات أو نماذج أو عمليات قابلة للتسويق.	٣٨	٩٢,٧	١	٢,٤	٢	٤,٩	٢,٨٧
٢	توفير الدعم والتمويل والخدمات الإرشادية والتسهيلات المتاحة لأصحاب الابتكارات والأفكار داخل هذه المؤسسات.	٣٨	٩٢,٧	–	–	٣	٧,٣	٢,٨٥
٣	إعداد القوي البشرية للحصول على الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا وفق احتياجات مؤسسات الإنتاج ومتطلبات سوق العمل.	٣٥	٨٥,٤	٦	١٤,٦	–	–	٢,٨٥
٤	عمل شراكات تعاون مع المؤسسات الإنتاجية الأخرى المحلية والوطنية والعالمية.	٣٤	٨٢,٩	٧	١٧,١	–	–	٢,٨٢
٥	تقديم الاستشارات التي من شأنها توفير بيئة لنمو الأفكار والمشاريع.	٣١	٧٥,٦	١٠	٢٤,٤	–	–	٢,٧٥
٦	تشجيع النمو الشخصي والمهني المستمر للعاملين والموظفين بمؤسسات الشراكة من خلال برامج تدريبية متنوعة.	٣٠	٧٣,٢	١١	٢٦,٨	–	–	٢,٧٣
٧	تكوين مشروعات صغيرة تسهم في توفير البنية التحتية من الصناعات المغذية للمشاريع الكبيرة.	٢٧	٦٥,٩	١٤	٣٤,١	–	–	٢,٦٥
٨	توفير آليات لتسويق أنشطة التصور ومنتجاتها من البحوث والبرامج التدريبية.	٢٧	٦٥,٩	١١	٢٦,٨	٣	٧,٣	٢,٥٨

يتضح من الجدول رقم (١١) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات المحور الثاني (الأهداف) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٥٨–٢,٨٧).

- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٨٧) وتتمثل في السعي نحو تحويل الابتكارات والاختراعات إلى منتجات أو نماذج أو عمليات قابلة للتسويق.
- وكانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٨٥) وتتمثل في السعي نحو توفير آليات لتسويق أنشطة التصور ومنتجاتها من البحوث والبرامج التدريبية.
- أخذت معظم العبارات وزن نسبي يتراوح بين (٢,٦٥–٢,٨٥) وتتمثل في السعي نحو توفير الدعم والتمويل والخدمات الإرشادية والتسهيلات المتاحة لأصحاب الابتكارات والأفكار داخل المؤسسات، وإعداد القوي البشرية للحصول على الدرجة الجامعية الأولي والدراسات العليا وفق احتياجات مؤسسات الإنتاج ومتطلبات سوق العمل، وعمل شراكات تعاون مع المؤسسات الإنتاجية الأخرى المحلية والوطنية والعالمية، وتقديم الاستشارات التي من شأنها توفير بيئة لنمو الأفكار والمشاريع، وتشجيع النمو الشخصي والمهني المستمر للعاملين والموظفين بمؤسسات الشراكة من خلال برامج تدريبية متنوعة، وتكوين مشروعات صغيرة تسهم في توفير البنية التحتية من الصناعات المغذية للمشاريع الكبيرة.
- يلاحظ أن جميع العبارات أخذت وزن نسبي مرتفع مما يؤكد على موافقة معظم أفراد المجتمع على الأهداف المقترحة، وبالتالي فإن الخبراء يرون أن الأهداف تقوم على السعي نحو إحتضان الأفكار ورعايتها، وتوفير التمويل اللازم لذلك، وكذلك عمل شراكات بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية المشابه، وتقديم الاستشارات العلمية والفنية، وتشجيع النمو الشخصي والمهني للعاملين في مؤسسات الشراكة وذلك بنسبة إجماع تتراوح بين (٦٥,٩–٩٢,٧) وبوزن نسبي يتراوح بين (٢,٥٨–٢,٨٧).وهذه النتائج تتفق مع دراسة القحطاني (١٤٢٩هـ) والتي توصلت إلى ضعف العلاقة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص الأمر الذي يتطلب ضرورة تدعيمها ، وتفعيل دورها في عملية التمويل.

- المحور الثالث: التأسيس والإنشاء:

الجدول رقم (١٢) يبين استجابات الخبراء حول التأسيس والإنشاء

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تنشأ داخل المؤسسات الإنتاجية وتتبعها إدارياً، وتستفيد من الإمكانات المادية والمالية لهذه المؤسسات، وتتولى إقامة شراكات مع الجامعات المختلفة.	٣١	٧٥,٦	٥	١٢,٢	٥	١٢,٢	٢,٦٣
٢	تنشأ داخل الحرم الجامعي وتتبعها إدارياً وتستفيد بالإمكانات المادية والبشرية بالجامعة، وتتولي إقامة الشراكات مع المؤسسات الإنتاجية المختلفة.	١٦	٣٩	٥	١٢,٢	٢٠	٤٨,٨	١,٩
٣	تنشأ مستقلة بالاتفاق بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج لتنظيم تبعيتها بما يحقق أهداف الشراكة بين الجهتين.	١١	٢٦,٦	٧	١٧,١	٢٣	٥٦,١	١,٧

يتضح من الجدول رقم (١٢) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات المحور الثالث (التأسيس والإنشاء) بوزن نسبي يتراوح بين (١,٧–٢,٦٣).
- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٦٣) وتتمثل في إنشاء وحدة أو إدارة أو هيئة داخل المؤسسات الإنتاجية تتبعها إدارياً، وتستفيد من الإمكانات المادية والمالية لهذه المؤسسات، وتتولي إقامة شراكات مع الجامعات المختلفة. وهذه النتائج تختلف مع دراسة محمود (٢٠٠٢م) التي أوصت بتكوين مراكز استشارية داخل الجامعة لخدمة مؤسسات الإنتاج والخدمات، وتكوين مراكز لتسويق خدمات التعلم الجامعي، ودراسة درادكة ومعايعة (٢٠١٤م) التي أوصت بتشجيع الجامعة على إنشاء مراكز استشارية داخل الجامعة لخدمة مؤسسات القطاع الخاص.

- جاءت العبارة التي تتمثل في إنشاء وحدة أو إدارة أو هيئة داخل الحرم الجامعي تتبعها إدارياً وتستفيد بالإمكانات المادية والبشرية بالجامعة، وتتولي إقامة الشراكات مع المؤسسات الإنتاجية المختلفة وذلك بوزن نسبي (١،٩).
- كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (١،٧) وتتمثل في إنشاء وحدة أو إدارة أو هيئة مستقلة بالاتفاق بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج لتنظيم تبعيتها بما يحقق أهداف الشراكة بين الجهتين.
- يلاحظ أن الخبراء أجمعوا بنسبة تتراوح بين (٧٥،٦%) أن يتم إنشاء الوحدة داخل المؤسسات الإنتاجية مستفيدة بالإمكانات المادية المتاحة لها، ويمكن تفسير ذلك أن الخبراء يرون أن نجاح الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية يتطلب احتضان أحدي المؤسسات الجامعية أو الإنتاجية لموضوع الشراكة من خلال إنشاء هذه الوحدة أو الإدارة أو الهيئة داخل المؤسسات الإنتاجية مما يوفر لها مقومات النجاح والاستمرارية، كما أن الجامعة لديها الراغبة نحو إقامة شراكة مع المؤسسات الإنتاجية، ومن ثم فإن إنشاء هذه الوحدة داخل المؤسسات الإنتاجية يعتبر نقطة البداية نحو تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، ومن ثم فإن درجة الموافقة على إنشاء وحدة مستقلة كانت منخفضة وذلك بنسبة (٢٦،٦) حيث أن هذه الخطوة خطوة لاحقة بعد إنشاء وحدات داخل المؤسسات الإنتاجية والجامعية.

- المحور الرابع:البرامج الدراسية:

الجدول رقم (١٣) يبين استجابات الخبراء حول البرامج الدراسية

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	برامج تدريبية تأهيلية لا تمنح درجة علمية، ويتم تقديمها في المجالات التي تحددها جهات الشراكة (الجامعة والمؤسسات الإنتاجية) وتشمل: • برامج التنمية المهنية.	٣٩	٩٥,١	١	٢,٤	١	٢,٤	٢,٩٢
٢	• برامج التعليم المستمر.	٣٩	٩٥,١	١	٢,٤	١	٢,٤	٢,٩٢
٣	• برامج التدريب التحويلي.	٣٩	٩٥,١	١	٢,٤	١	٢,٤	٢,٩٢
٤	برامج لتبني ورعاية الأفكار والمشاريع الابتكارية وتتمثل في خدمات فنية وعلمية واستشارية وقانونية وتسويقية ومادية.	٣٧	٩٠,٢	٢	٤,٩	٢	٤,٩	٢,٨٥
٥	برامج لتشجيع الباحثين والعلماء والخبراء للقيام بالبحوث العلمية التطبيقية والأساسية التي تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية.	٣٣	٨٠,٥	٨	١٩,٥	–	–	٢,٨٠
٦	يتم تقديم البرامج السابقة باستخدام صيغ مختلفة للتعليم والتدريب (التعليم الالكتروني– التعليم والتدريب عن بعد– ....إلخ).	٣٧	٩٠,٢	٤	٩,٨	–	–	٢,٧٨
٧	برامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس).	٢٤	٥٨,٥	١٥	٣٦,٦	٢	٤,٩	٢,٥٣
٨	برامج الدراسات العليا: وتشمل الحصول على الدبلوم والماجستير والدكتوراه.	٢٣	٥٦,١	١٤	٣٤,١	٤	٩,٨	٢,٤٦

يتضح من الجدول رقم (١٣) النتائج التالية:

- وافق الخبراء على جميع عبارات المحور الرابع (البرامج الدراسية) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٤٦-٢,٩٢).
- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٩٢) وتتمثل في تقديم برامج تدريبية تأهيلية لا تمنح درجة علمية، ويتم تقديمها في المجالات التي تحددها جهات الشراكة (الجامعة والمؤسسات الإنتاجية) وتشمل: برامج التنمية المهنية، وبرامج التعليم المستمر، وبرامج التدريب التحويلي.
- كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٤٦) وتتمثل في برامج الدراسات العليا: وتشمل الحصول على الدبلوم والماجستير والدكتوراه.
- أخذت معظم العبارات وزن نسبي يتراوح بين (٢,٥٣-٢,٨٥) وتتمثل في تقديم برامج لتبني ورعاية الأفكار والمشاريع الابتكارية وتتمثل في خدمات فنية وعلمية واستشارية وقانونية وتسويقية ومادية، وتقديم برامج لتشجيع الباحثين والعلماء والخبراء للقيام بالبحوث العلمية التطبيقية والأساسية التي تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية، استخدام صيغ مختلفة للتعليم والتدريب (التعليم الإلكتروني-التعليم والتدريب عن بعد في تقديم البرامج الدراسية، وتأتي عبارة تقديم برامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في النهاية بوزن نسبي (٢,٥٣).
- يؤكد الخبراء في مجال التعليم الجامعي والمؤسسات الإنتاجية بأن الشراكة بينهما يجب أن تبدأ أولاً بتقديم برامج تدريبية تأهيلية لرفع المستوى المهني والشخصي للعاملين، بما يمكنهم من مواكبة مستحدثات العصر ومتغيرات سوق العمل، ثم بعد ذلك القيام بتقديم برامج لتبني ورعاية المبدعين والموهوبين من أصحاب الأفكار والمشاريع التي لها مردود اقتصادي كبير، وتكون نواة لمشاريع كبيرة، وكذلك تقديم برامج لتشجيع الأبحاث العلمية التي تسهم في تطوير وتحديث المؤسسات الإنتاجية، وتعمل على حل مشكلاتها، وزيادة إنتاجيتها وتقليل تكلفة الإنتاج، ويرى الخبراء أنه يمكن بعد ذلك تقديم برامج للحصول على الدرجة الجامعية الأولي والدراسات العليا،

وذلك بعد أن تكون الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية أصبحت أكثر قوة ومن ثم يمكن تقديم برامج لمنح درجات علمية مثل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

- **المحور الخامس:سياسة القبول:**

الجدول رقم (١٤) يبين استجابات الخبراء حول سياسة القبول

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	يتم القبول بشكل مفتوح كلياً للعاملين في مؤسسات الإنتاج المختلفة ، وأيضاً لغير العاملين الراغبين في الحصول على هذه البرامج.	٣٢	٧٨	٧	١٧,١	٢	٤.٩	٢,٧٣
٢	يتم القبول بشكل مفتوح جزئياً للعاملين في مؤسسات الإنتاج المشابه لمؤسسات الشراكة وذلك في بعض البرامج التي يتم تقديمها.	٤	٩.٨	٣٧	٩٠,٢	–	–	٢,١
٣	يتم القبول للعاملين والموظفين بمؤسسات الشراكة فقط.	٩	٢٢	٧	١٧,١	٢٥	٦١	١,٦

يتضح من الجدول رقم (١٤) النتائج التالية:

- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٦٣) وتتمثل في القبول بشكل مفتوح كلياً للعاملين في مؤسسات الإنتاج المختلفة، وأيضاً لغير العاملين الراغبين في الحصول على هذه البرامج.
- كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (١,٦) وتتمثل في القبول للعاملين والموظفين بمؤسسات الشراكة فقط.

- بينما جاءت عبارة القبول بشكل مفتوح جزئياً للعاملين في مؤسسات الإنتاج المشابه لمؤسسات الشراكة وذلك في بعض البرامج التي يتم تقديمها بوزن نسبي (٢,١).

- يلاحظ من ذلك أن الخبراء يرون أن سياسة القبول تعتمد على القبول المفتوح بشكل كلي لجميع أفراد المجتمع العاملين في المؤسسات المشابه لمؤسسات الشراكة أو غير العاملين، وذلك إنطلاقاً من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والتعليم المستمر للجميع، وذلك بنسبة إجماع تصل إلي ٧٨%.

- **المحور السادس: البنية التنظيمية:**

الجدول رقم (١٥) يبين استجابات الخبراء حول البنية التنظيمية

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	يفضل تخصيص نسبة ١٠% للشخصيات لعامة والمهنية بمجال الشراكة في جميع الأحوال.	٣٤	٨٢,٩	٥	١٢,٣	٢	٤,٩	٢,٧٨
٢	يتكون مجلس الإدارة (الأمناء) من أعضاء الجامعة والمؤسسات الإنتاجية وذلك بالنسب التالي: أ) ٥٠% جامعة و٥٠% مؤسسات إنتاجية في جميع الأحوال.	٣٣	٨٠,٥	٧	١٧,١	١	٢,٤	٢,٧٨
٣	ب) ٦٠% جامعة و٤٠% مؤسسات إنتاجية في حال تبعيتها للجامعة.	١٨	٤٣,٩	١٥	٣٦,٦	٨	١٩,٥	٢,٢٤
٤	ج) ٤٠% جامعة و٦٠% مؤسسات إنتاجية في حال تبعيتها للمؤسسات الإنتاجية.	١٥	٣٦,٦	١٨	٤٣,٩	٨	١٩,٥	٢,١٧
٥	تتكون الهيئة الأكاديمية والإدارية من: أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث العلمية وذلك من خلال:	٢٣	٥٦,١	١٠	٢٤,٤	٨	١٩,٥	٢٣,٦

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
	أ)ندب كلي.							
٦	ب)ندب جزئي.	١٧	٤١,٥	١٦	٣٩	٨	١٩,٥	٢,٢٢
٧	ح)تعيين بشكل دائم.	٢٣	٥٦,١	١	٢,٤	١٧	٤١,٥	٢,١٥
٨	الخبراء والمتخصصين والفنيين بالمؤسسات الإنتاجية وذلك من خلال: أ)ندب كلي.	١٩	٤٦,٣	١٠	٢٤,٤	١٢	٢٩,٣	٢,١٧
٩	ب)ندب جزئي.	٢٣	٥٦,١	١٠	٢٤,٤	٨	١٩,٥	٢,٣٦
١٠	ج)تعيين بشكل دائم.	٢٠	٤٨,٨	٦	١٤,٦	١٥	٣٦,٦	٢,١٢
١١	الاستشاريين والخبراء في المجالات المختلفة من مؤسسات المجتمع وذلك من خلال: أ)ندب كلي.	٢٥	٦١	٦	١٤,٦	١٠	٢٤,٤	٢,٣٦
١٢	ب)ندب جزئي.	٢٣	٥٦,١	٦	١٤,٦	١٢	٢٩,٣	٢,٢٦
١٣	ج)تعيين بشكل دائم.	١٧	٤١,٥	٧	١٧,١	١٧	٤١,٥	٢

يتضح من الجدول رقم (١٥) النتائج التالية:

- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٧٨) بالنسبة لتكوين مجلس الإدارة، وتتمثل في تخصيص نسبة ١٠% من مجلس الإدارة للشخصيات العامة والمهتمة بمجال الشراكة في جميع الأحوال، وكذلك يتكون مجلس الإدارة أو الأمناء من أعضاء الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بنسبة ٥٠% من الجامعة و٥٠% من المؤسسات الإنتاجية في جميع الأحوال.
- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٣٦) بالنسبة لتكوين الهيئة الإدارية والأكاديمية، وتتمثل في أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث العلمية وذلك من خلال ندب كلي، الخبراء والمتخصصين والفنيين بالمؤسسات

الإنتاجية وذلك من خلال ندب جزئي، الاستشارات والخبراء في المجالات المختلفة من مؤسسات المجتمع وذلك من خلال ندب كلي.

- يرى الخبراء أن التنظيم الإداري يتكون من مجلس إدارة يخصص نسبة ١٠% من الشخصيات العامة والمهتمة بمجال الشراكة، ويتكون باقي المجلس مناصفة بين أطراف الشراكة، كما يتم انتداب أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث العلمية، وكذلك الاستشاريين والخبراء في المجالات المختلفة من مؤسسات المجتمع وذلك من خلال ندب كلي، أو جزئي أو تعيينهم بشكل دائم، بالإضافة إلى انتداب الخبراء والمتخصصين والفنيين بالمؤسسات الإنتاجية بشكل جزئي.

- **المحور السابع:مصادر التمويل:**

الجدول رقم (١٦) يبين استجابات الخبراء حول مصادر التمويل

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	الاستفادة من الإمكانات البشرية والمعامل والتجهيزات والمعدات الموجودة بكل من الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.	٤١	١٠٠	–	–	–	–	٣
٢	تعتمد هذه الوحدة أو الإدارة على التمويل الذاتي بصفة أساسية، وفي بداية تأسيسها يتم تمويلها من مؤسسات الشراكة كما يلي، ٢٠% من الجامعة و٨٠% من مؤسسات الإنتاج.	٢٨	٦٨،٣	٨	١٩،٥	٥	١٢،٢	٢،٥٦
٣	٣٠% من الجامعة و٧٠% من مؤسسات الإنتاج.	١٤	٣٤،١	٢٢	٥٣،٧	٥	١٢،٢	٢،٢٢
٤	٥٠% من الجامعة و٥٠% من مؤسسات الإنتاج.	–	–	٢	٤،٩	٣٩	٩٥،١	١،١

يتضح من الجدول رقم (١٦) النتائج التالية:

- يوافق الخبراء على عبارات المحور السابع (مصادر التمويل) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٥٦–٣).
- كانت أعلى العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٥٦–٣) وتتمثل في الاستفادة من الإمكانات البشرية والمعامل والتجهيزات والمعدات الموجودة بكل من الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، وكذلك اعتماد الوحدة أو الإدارة على التمويل الذاتي بصفة أساسية، وفي بداية تأسيسها يتم تمويلها من مؤسسات الشراكة بنسبة ٢٠% من الجامعة و٨٠% من مؤسسات الإنتاج.
- وكانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (١,١) وتتمثل في اعتماد الوحدة أو الإدارة على التمويل الذاتي بصفة أساسية، وفي بداية تأسيسها يتم تمويلها من مؤسسات الشراكة ٥٠% من الجامعة و٥٠% من مؤسسات الإنتاج.
- يؤكد الخبراء في مجال التعليم الجامعي والمؤسسات الإنتاجية بأن الشراكة يجب أن تعتمد في تمويله على الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية لمؤسسات الشراكة من الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، كما يرى الخبراء أن المؤسسات الإنتاجية يجب أن تسهم بجزء كبير في التمويل وذلك لامتلاكها للمقومات المالية التي تعجز عنها الجامعة، وذلك بنسبة ٢٠% من الجامعة، و٨٠% من المؤسسات الإنتاجية. وهذه النتائج تتفق مع دراسة درادكة ومعايعة (٢٠١٤م) التي أوصت بإنشاء صندوق لتمويل البحث والتطوير تسهم فيه المؤسسات الإنتاجية والخدمية بدرجة كبيرة.

ثلاثة عشر:توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- التغلب على المعوقات التي من الممكن أن تعوق نجاح الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية ومن أهمها:

- ضعف ثقة المجتمع ومؤسساته في الجامعة ودورها في تلبية متطلبات المجتمع واحتياجاته ويمكن التغلب على ذلك بعقد ندوات ولقاءات بين الجامعة

ومؤسسات الإنتاج يتم خلالها مناقشة القضايا المشتركة، وتوضيح إمكانات كل طرف وقدرته على توفير حلول لهذه القضايا، وتقوم الجامعات بعمل دليل يوضح البحوث التي تقوم بها الجامعة ودورها في تنمية المجتمع وحل مشكلاته.

- ضعف التواصل والاتصال بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية كما يمتلك كل طرف ثقافة مختلفة مما يؤدي في النهاية إلى فقد التواصل بينهما ويمكن التغلب على ذلك من خلال تكوين لجان مشتركة من المؤسسات الإنتاجية والجامعات تعمل على تقريب وجهات النظر والتقارب بين كلا الطرفين، والعمل على تحديد قضايا يهتم بها الطرفين وتعمل على توحيد جهودهما وقدراتهما في إيجاد حلول لها، وعمل برنامج لتبادل.

- استغراق اتفاقيات الشراكة وقت طويل مما يجعل المؤسسات الإنتاجية تعزف عن إقامة مثل هذه الشراكات ويمكن التغلب على ذلك من خلال اللقاءات الأولية لأطراف الشراكة وتحديد معايير العمل وأولويات كل طرف مما يعطي فكرة عن اهتمامات كل مؤسسة وتحديد الأدوار والمسئوليات بدقة وكذلك خطة العمل والوقت المستغرق لإنهائها.

- ثقافة المجتمع التي تقوم على الحلول الجاهزة والمستوردة للمشكلات التي يواجهها دون التفكير في تكوين هذه الحلول من خلال التعاون والتنسيق بين الجهات المختلفة التي تسهم في حل المشكلات التي يواجهها المجتمع ويمكن التغلب على ذلك من خلال نشر ثقافة الشراكة وأهميتها للمجتمع.

- نقص الخبراء المتخصصين في مجال الشراكة لإعداد البرامج الدراسية وتقييم البحوث والمشاريع ويمكن التغلب على ذلك من خلال توفير برامج تدريبية للأكاديميين لتأهيلهم للعمل في هذا مجال.

- نقص المعامل وورش العمل المتخصصة في مجال عمل الشراكة، وكذلك الإمكانات التكنولوجية ويمكن التغلب على ذلك من خلال دعوة المؤسسات التي تهتم بمجال الشراكة ومساهمتها في توفير مثل هذه المعامل والورش باعتبار أن الشراكة

سوف تعود عليها بالفائدة وكذلك الاستفادة من مباني وتجهيزات المؤسسات أطراف الشراكة، بالإضافة إلى الاستفادة من عائد مشاريع وبحوث الشراكة في تطوير المعامل والورش الموجودة.

- توفير متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من خلال القيام بتبادل الزيارات الميدانية والعملية بين أساتذة الجامعات والخبراء في المؤسسات الإنتاجية، وإنشاء شبكة للاتصالات بين أطراف الشراكة، ونشر ثقافة الشراكة وأهميتها بالنسبة لمؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية ودورها في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وإجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والبحثية لمؤسسات الإنتاج، وعمل كتيبات للإعلان.
- تحقيق تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهدافها من خلال احتضان الأفكار وتحويل الأفكار وتحويل الابتكارات والاختراعات إلى منتجات أو نماذج أو عمليات قابلة للتسويق، وتوفير آليات لتسويق أنشطة الجامعة ومنتجاتها من البحوث والبرامج التدريبية، وتوفير الدعم والتمويل والخدمات الإرشادية والتسهيلات المتاحة لأصحاب الابتكارات والأفكار داخل هذه المؤسسات، وإعداد القوي البشرية للحصول على الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا وفق احتياجات مؤسسات الإنتاج ومتطلبات سوق العمل، وتقديم الاستشارات التي من شأنها توفير بيئة لنمو الأفكار والمشاريع، وتكوين مشروعات صغيرة تسهم في توفير البنية التحتية من الصناعات المغذية للمشاريع الكبيرة.
- تأسيس وحدة داخل المؤسسات الإنتاجية كنقطة بداية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، ثم بعد ذلك يتم إنشائها داخل الجامعات وذلك مستفيدة بالإمكانات المادية والبشرية المتاحة لدى هذه المؤسسات، وفي النهاية يتم إنشاء الوحدة بشكل مستقل وذلك في حالة توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك.
- بدأ الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية عن طريق تقديم برامج تدريبية تأهيلية لرفع المستوى المهني والشخصي للعاملين، بما يمكنهم من مواكبة مستحدثات العصر ومتغيرات سوق العمل، ثم بعد ذلك القيام

بتقديم برامج لتبني ورعاية المبدعين والموهوبين من أصحاب الأفكار والمشاريع التي لها مردود اقتصادي كبير، وتكون نواة لمشاريع كبيرة، وكذلك تقديم برامج لتشجيع الأبحاث العلمية التي تسهم في تطوير وتحديث المؤسسات الإنتاجية، وتعمل على حل مشكلاتها، وزيادة إنتاجيتها وتقليل تكلفة الإنتاج، ويمكن بعد ذلك تقديم برامج للحصول على الدرجة الجامعية الأولي والدراسات العليا، وذلك بعد أن تكون الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية أصبحت أكثر قوة.

- اعتماد سياسة القبول على القبول المفتوح بشكل كلي لجميع أفراد المجتمع العاملين في المؤسسات المشابه لمؤسسات الشراكة أو غير العاملين، وذلك انطلاقاً من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والتعليم المستمر للجميع.
- تكوين التنظيم الإداري من مجلس إدارة يخصص نسبة ١٠% من الشخصيات العامة والمهتمة بمجال الشراكة، ويتكون باقي المجلس مناصفة بين أطراف الشراكة، كما يتم انتداب أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث العلمية، وكذلك الاستشاريين والخبراء في المجالات المختلفة من مؤسسات المجتمع وذلك من خلال ندب كلي، أو جزئي أو تعيينهم بشكل دائم، بالإضافة إلى انتداب الخبراء والمتخصصين والفنيين بالمؤسسات الإنتاجية بشكل جزئي.
- اعتماد تفعيل الشراكة في تمويله على الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية لمؤسسات الشراكة من الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، كما يجب على المؤسسات الإنتاجية أن تسهم بجزء كبير في التمويل وذلك لامتلاكها للمقومات المالية التي تعجز عنها الجامعة، وذلك بنسبة ٢٠% من الجامعة، و٨٠% من المؤسسات الإنتاجية.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حمرا، وليد صالح.(٢٠٠٠م). سياسات التعليم العالي في التعليم المستمر:تجربة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،ع٣،ص٣٤١.
- الأحمد، عدنان،(٢٣–٢٥أكتوبر٢٠٠٠م)، بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية جامعة السلطان قابوس، خصخصة التعليم العالي**،مسقط، المجلد٢.
- البعيز، إبراهيم،(١٦–١٨شعبان١٤٢١هـ)، اقتصاديات البحث العلمي:قراءة في تجربة الولايات المتحدة في علاقة القطاع الصناعي بالمؤسسات الأكاديمية، ورقة مقدمة إلى **ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي**،الرياض.
- التركماني، أمير،(٢٤–٢٦آيار٢٠٠٦م)، دور المؤسسات الوسيطة والداعمة، ورقة مقدمة **إلى المؤتمر الوطني للبحث العلمي والتطوير التقاني**، دمشق.
- التركي، سعود عبدالعزيز.(ب.ت). العلاقة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، ورقة مقدمة إلى **اللقاء الأول بين ممثلي الجامعات ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية**.
- جامعة الملك سعود،(١٣–١٧شعبان١٤٢٣هـ)، سبل زيادة الطاقة الاستيعابية بالجامعات لمواجهة متطلبات التنمية المستقبلية، ورقة مقدمة إلى **ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ**،المملكة العربية السعودية.
- حاتم،محمد عبدالقادر.(١٩٩٧م). **التعليم في اليابان المحور الأساسي للنهضة اليابانية.** القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الحلايقة.(٢٠٠٤م). علاقة البحث العلمي مع القطاع الصناعي.**صحيفة الرأي**،عمان.-article-20040713-b53c8fb9-00a8-0160-c21a4boaeed6lstory-html.

- الحميدي، عبدالحمن سعد وآخرون.(١٩٩٩م). **أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربي**. الرياض: المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي،مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
- الخشاب، عبدالإله والعناد، مجذاب،(١٩٩٨م)، الجامعة المنتجة أسلوب لتطوير التعليم العالي:دراسة حالة، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**،بيروت.
- الخصاونة، محمد مصطفى.(١٤٢٥هـ). آليات الربط بين مؤسسات البحث العلمي وقطاع الصناعة: تجربة الجمعية الملكية بالأردن. http//www.ariponet .ma/data/research/warchat/warchal/8.htm
- خليل، عثمان سيد.(٢٠١٣م). تأسيس الشراكات بين الجامعات السودانية ومؤسسات المجتمع خاصة الشركات الخاصة. **مجلة جامعة أو درمان الإسلامية**،معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية،ع٢٣،ص ص٢٢٩-٢٦٢.
- دائرة البحوث الاقتصادية،(٢٢-٢-١٤٢٢هـ)، دور التعليم والتدريب الخاص في توطين الوظائف في دول مجلس التعاون الخليجي، ورقة مقدمة إلى **اللقاء الأول لمؤسسات ومراكز التعليم والتدريب الأهلي بدول مجلس التعاون الخليجي**،غرفة تجارة وصناعة،عمان.
- درادكة، أمجد ومعايعة، عادل.(٢٠١٤). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البرموك.**المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي**،اليمن،مج٧،ع١٥،ص ص٩٧-١٢٣.
- الذيب، كمال.(٢٠٠٣م). التعليم باعتباره شراكة. **مجلة التربية**، البحرين، س٦، ع٨، ص١٢٨.
- الرشيد، عادل الرشيد.(٢٠٠٧م). إدارة الشراكة بين القطاعين العام والخاص:المفاهيم، النماذج، التطبيقات. **مجلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية-بحوث ودرسات**،ع٤٢٠.
- رضوان، سامي عبدالسميع.(٢٠١٣م). تطوير الأداء البحثي في الجامعات الناشئة في ضوء الشراكة المجتمعية والتشبيك المؤسسي. **دراسات في التعليم الجامعي**،مصر،ع٢٤،ص ص٢١٧-٣٢٢.

- السادة، حسين عبدالله.(٢٠٠٥م). نحو شراكه فاعلة لمجابهة التحديات. **مجلة التربية**، البحرين، س٦، ع١٤، ص٩.
- السلطان، فهد سلطان.(٢٠٠٨م). المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لتفعيل دور الجامعات في الشراكة المجتمعية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مصر، مج ١٤، ع٢، ص ص٢٣٩–٢٦٦.
- سليم، محمد الأصمعي.(٢٠٠٣م). نمط الشراكة المجتمعية وتدعيم القضايا التربوية المعاصرة:دراسة ميدانية. **المجلة التربوية**، مصر، ع ١٩، ص ص٤٣–٩٠.
- شتوي، على ناصر.(٢٠٠٥م). آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص: دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير. **مجلة رسالة التربية**، مصر، مج ١٨، ع١٦، ص ص١٧٥–٢٤٥.
- شحاتة، حسن.(٢٠٠١م). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيقية**. القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الصويغ،سهام عبدالرحمن.(٢٠٠١م). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى. **مجلة الطفولة العربية**،الكويت،ع٦.
- طهبوب، زين العابدين.(٢٠٠٤م). **التكامل الصناعي الأكاديمي محور العلاقة بين الجامعات والصناعة.** الأردن:وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- عابدين،محمود عباس.(١٩٩٩م). رؤية لتطوير التعليمالجامعي المصري. **مجلة التربية والتنمية**،السنة السادسة،ع١٦.
- عبدالباقي، مصطفى أحمد(٢٠٠٠م). المشاركة بين التعليم العالي والمؤسسات الإنتاجية–نموذج مقترح لإستراتيجية المشاركة بسلطنة عمان، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر التربوي الثاني، خصخصة التعليم العالي الجامعي**، مج٢،جامعة قابوس،كلية التربية، عمان.
- عبدالجواد، نور الدين محمد،(٢٠٠٠)، تمويل برامج التربية المستمرة في ضوء المتغيرات العالمية، ورقة مقدمة **الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية**،الرياض، وزارة

التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر،ص٥٠.

- عبدالحميد، أحمد ربيع.(١٩٩٦م). دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع:دراسة مطبقة على جامعة المنصورة. **مجلة كلية التربية**.جامعة الأزهر،ع٥٨.
- عبدالحميد، طلعت.(٢٠٠٤م). **العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي**. القاهرة:فرحة للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد حسنين.(٢٠٠٧م). **المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية**. المنصورة:المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عشيبة، فتحي درويش.(٢٠٠٠م). الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر:دراسة تحليلية.
- العقيل،ماجد صالح،(١–٣ربيع الأول١٤٢٦هـ)،التحالفات البحثية وأهميتها الاقتصادية في المملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص في البحث والتطوير**، المملكة العربية السعودية.
- عوض، آسيا محمد.(٢٠٠٣م). **دور عضو هيئة التدريس بكليات التربية في خدمة المجتمع في ضوء التحديات العالمية المعاصرة:دراسة ميدانية**.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الدراسات الإنسانية،جامعة الأزهر.
- العويلي، إبراهيم السيد.(٢٠٠٩م). تصور مقترح لبناء شراكة رجال الأعمال في التعليم المصري في ضوء بعض الخبرات الأجنبية: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، مج١٦، ع٥٩، ص ص٢١١–٢٦٢.
- عيد، يوسف سيد،(٢٠٠٢م)، أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع، **تربية ومستقبل التنمية في الوطن العربي**، مصر، ص ص١٣–٤٢.
- غنيمة،محمد متولي.(ب.ت). تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر–أساليب جديدة–.

- الفوزان، ناصر، ورشيد مازن،(١٤٢٦هـ). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير**،الرياض.
- القحطاني، منصور عوض.(٢٠٠٨م). آليات تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص في مجال البحوث والاستشارات. مجلة حولية كلية المعلمين في أبها، المملكة العربية السعودية، ع١٣، ص١٣-٤٢.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(الآسكوا)(٢٠٠٣م). **مبادرات بناء القدرات التكنولوجية خلال القرن الحادي والعشرين في البلدان الأعضاء في الأسكوا**. نيويورك :الأمم المتحدة.
- مجلس البحث العلمي.(١٤٢٦هـ). الشراكات بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث. سلسلة دراسات يصدرها معهد البحوث والاستشارات جامعة الملك عبدالغزيز، **نحومجتمع المعرفة**، جدة، الإصدار الخامس.
- محروس، محمد الأصمعي.(٢٠٠٥م). **الشراكة المجتمعية والإصلاح التربوي**. القاهرة:دار الفجر للنشر والتوزيع.
- محمود، يوسف سيد.(٢٠٠٤م). التحالفات والشراكات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية: مدخل لتطوير التعليم الجامعي. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مصر، ع٦، ص ص٢٥-٥٥.
- ــــــــــــــــ(٢١-٢٢أكتوبر٢٠٠٢م). أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر التربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، مصر، مج١، ص ص١٦٥-٢٠٩.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،(٥-٦ديسمبر١٩٩٨م). رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم العرب**،طرابلس.
- مخيمر، عبدالعزيز وآخرون،(٢٠٠٠م). نظم ومهارات استشارات الأداء المؤسسي، ورقة مقدمة إلى **لقاء الخبراء حول نظم ومهارات استشارات وتحسين الأداء المؤسسي**،القاهرة،المنظمة العربية للتنمية الإدارية،ندوات ومؤتمرات،ص ص٧-٨.

- مدكور، على أحمد.(١٤٢٥هـ). تطوير التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل. **مجلية حولية كلية المعلمين**، أبها،ع٦.
- ناصف، محمد وحسن، أمين عبدالعزيز.(١٩٩٧م). دور التدريب في تنمية الموارد البشرية، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، القاهرة، جامعة القاهرة، قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة، الجيزة، مطبعة جامعة القاهرة.
- نصر، نوال،(١٧–١٨ديسمبر٢٠٠٢م). العلاقة بين التعليم العالي وعالم العمل في مصر:دراسة تحليلية، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر القومي السنوي التاسع –العربي الأول– لمركز تطوير التعليم الجامعي**،مصر.
- هندي، محمد جمعه،(١٩–٢١محرم١٤٢١هـ). التعليم وقطاع الأعمال شراكة فاعلة من أجل تنمية مستدامة.ورقة مقدمة إلى **اللقاء الرابع لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية**، الكويت، مج٢، ص ص١–١٥.
- وزارة التربية والتعليم القطرية.(٦–٧مايو٢٠٠٢م). نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دول الخليج العربية، ورقة مقدمة إلى اللقاء الأول لمسئولي الإعلام التربوي في الدول الأعضاء، **التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل**، ص ص١–٢٢.
- وزارة التعليم العالي.(٢٠١٢). **مراكز التميز البحثي**. الرياض:أمانة مراكز التميز البحثي.
- اليونسكو،(١٩٩٨م). التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين:الرؤية والعمل، وثيقة عمل **المؤتمر العالي للتعليم العالي**، باريس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barczyk, Sigmund(2000), Understanding Comlex System of Partnership: In L, Moutanheiro et al, The 6th International Conference of Public and Private Sector Partnership; the Enabling Mix, Sheffield University Press, U.K,p105-119.

- Barnett,R(2000): Realizing The University Press, Bukinham,in association with the Society for Research into Higher Education.
- Colin Lindsay(2000), Employment Through Partnerships: The Case of The New Deal for Young People, In L, Moutanheiro et al, The 6th International Conference of Public and Private Sector Partnership; the Enabling Mix, Sheffield University Press, U.K, p365-375.
- CERF (CivilEngineering Rseearch Foundayion) (1996); The PartnershiP for Implementing New Technology, CERF Report, January.
- Derick Brinkerhoff (2004): Participation Between International Donors and Non Governmental Deyelopment Organizations Opportunlties and Constraints, International Rrview of Administrative Sciences, N,70.,Vol2.
- Emma Wallis and Mark Stuart (2003): Partnership-Based Approaches to Learning within Steel and Metal Sector; Towards a European Model? In(eds) L, Montanheiro et al, The 9th International Conference of Publie and Private Sector Partnership; Sustainable Success, Sheffield University Press, U.K, p489-502.
- Fernandez G. and Bertha A.Babara S.(1997).
- Ibrahim Sallrhuddin(1977): The Role Of University In Aromoting And Developing Technology: A Case Study Of University Technology Malaysia, Higher Education, Vol.10.
- J. Mohr and Spekman, R (1994): Characteristics of Partnership Suuccess; Partnership Attributes, Communication Behavivor, And Conflict Resolution Techniques, Stategie Management Journal, Vol.15, P.135-137.

- Lankard.A.Bettina(1995): Business- Education Partnerships, Eric Digest no156,ED383856.
- Liddle, Jovce and Mark Overton, Mark(1999), Partnerships: Participation and Power: Evaluating Inter- Authority Environmental Health Partnerships in the North East of Englond, The Air Quality Management Initiative, In(eds) L, Montanheiro et al, The 5th International Conference of Public and Private Sector Partnership; Furthering Development, Sheffield University Press, U.k.
- McQuaid(2000): The Theory of Partnership, why we have Partnership, pu.blie Private Partnership Theory and Practice in International Perspective, In: Oshorne, P.s.(eds)(New York"Routledge Advances,2000),p12-18.
- M.Word and W.Don(1982): Research Gaps in Allian- Ce Dynamics, Monograph Series In World Affaira, Vol.19 Book 1, (new York; Colorado Semiary,).
- N.Mark (2001):Introduction to theme: University Libraries And Partnership, 67th IFA Council And General Conferenca, (Denemark: Arhus.
- M. Word and W.Don (1982): Research Gaps in Allian- Ce Dynamics, Monograph Series In World Affairs, Vol.19Book 1,(New York: Cplorado Semiary,).
- Pierre Sadran(2004): Public-Private PartnershipIn France: A Polymorphous and Unacknowledged Category of PublicPolicy, International Revlew of Adminlstrative Sclences, Vol,70,No,2,p223-253.

- Richard Butler and Jaz Gill(1999): Formation and Control of Public-Partnerships A Stockholder Approach, , In(eds) L, The 5th Iaternatlonal Conference of Public and Private Sector Partnership; Furthering Development Sheffield University Press, U.k, p69-78.
- Richard M.Rosan(2002): The Key Role of Universities in Our Nations Economic and Urbon Revitalization. (Available at: http//www.olup.org/research and pubs/lit.htm).
- Ronald Mcquaid and Beverly Christy(1999), European Economic Development Parnerships: The Case of the Eastern Scotland European Partnerships, In(eds) L. Montanheiro et al, The 5th Interaational Conference of Private Sector Partnership; Furthering Development, Sheffield University Press, U.K, p355-366.
- Roger Wettenhall(2003): The Rhetoric and Reality of Publine Private Partnerships, Publie Organization Review; A Golobal, No,3, P80.
- Tibbets J.(1995): collaboration between institution of higher education and business and industry to Re- Educate the American worker lifelong learning conference: Innovations in higher education technology and workplace literacy National university Research Institute At http://www.nu.edu/nun/conf1995/tibbets.Htm.
- Un(4March1998): "World Bank sees Benefits From Partnership on Education "Africa Recovery, Vol(II),

- Walt.Gill et al,(2002) Working with the private sector; the need for institutional guidelines, London School of Hygiene and Tropical Medicine, London WCIE, 7HT.

* * *

development, Cairo, Cairo University, the Sector of the community service and environment development ,Giza, Cairo University Press.

- Nassr, Nawal,(December 17-18,2002AD.),the relationship between Higher Education and the world of work in Egyptian analytic study, a paper presented to the first Arab 9th annual National Conference for the center of the development of Higher Education, Egypt.
- Hindi, Muhammad Gomaa, (Muharram 19-21, 1421AH.), Education and business sector, an effective partnership for the sake of a sustainable development. a paper presented to Fourth meeting for the representatives of universities , Public Education Sector, Heads of Chambers of Commerce and Industry in the states of the Arab Gulf,Kwait,Volume 2 , p. 1-15.
- Qatar Ministry of Education ,(May 6-7,2002AD.),towards an effective partnership of the private sector in the field of Education in the states of the Arab Gulf ,a paper presented to First meeting of the officials of the educational media in the member states, educationalists , economists as well as Future challenges,P.1-22.
- Ministry of Higher Education. (2012). **Excellence Research Centers.** Riyadh: **Excellence Research Centers Secretariat.**
- **UNESCO,** (1998 AD), Higher Education in the 21st century: vision and business, a document of the business of Global Conference of Higher Education, Paris.

* * *

- Mahmud, Yousef Sayed.(2004AD.).Coalitions and partnerships between universities and productive institutions: an introduction to the development of Higher Education .A journal on studies in Higher Education, Egypt, Element 6, P.25-55.
- (October21-22,2002 AD.),dimensions and problems of partnership between university and some productive and service institutions, a paper presented to the Conference of Education and the future of human developmement in the Arab World in the light of th21st challenges, Egypt, Volume 1,P.165-209.
- Arab Organization for Education, culture and Sciences, (December5-6,1998AD.), a future vision for Education in Arab World, a paper presented to First Conference for Arab Ministers of Education, Tripoli.
- Mekhemar, Abdualaziz and others,(2000AD.),systems and skills of the advices of the institutional performance, a paper presented to Experts' meeting on systems and skills of the advices and improvement of the institutional performance,Cairo,Arab Organization for the administrative development, symposiums and conferences,p.7-8.
- Madkour, Ali Ahmad, (1425AH.), the development of Higher Education in Arab World is the way to Future. An annual journal, College of Teachers, Abha, Element 6.
- Nassef,Muhammad&Hassan,Amin Abdulaziz,(1997AD.),the role of training in the development of human resources, a paper presented to the conference of universities in the service of community and the environment

- Ghoneima, Muhammad Metwally.(B.T). Financing Education and contemporary Arab Scientific Research-new techniques-.
- Alfozaan,Nasser&Rasheed Mazen,(1426 AH.),Partnership between Universities and Private Sector, A paper presented to the conference of partnership between Universities and Private Sector on Research and development, Riyadh.
- Al-Qahtani, Mansour Awad. (2008 AD.).Mechanisms of giving effect to universities and the private sector institutions in the field of Researches and advices. An annual journal, Abha, Teachers College. Kingdom of Saudi Arabia. E 13, P13-42.
- Economic and social commission of United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (UN- ESCWA) (2003AD.).Initiatives of building up technological capabilities during the 21st century in the member states in UN- ESCWA. New York: United Nations.
- Scientific Research Council. (1426AH.). partnerships between the private sector and universities on researches. a series of studies issued by the institute of Researches and Advices, King Abdulaziz University, towards the community of Knowledge,Jeddah,issue 5.
- Academy of the Arabic Language. (1972AD.) AlWaseet Dictionary. Cairo: Dar El Maref, part 1, Print 2.
- Mahrous, Muhammad Alassma'ay. (2005AD.).Societal participation and educational reform.Cairo: Dar Elfagr for publishing and distribution.

- Abdulhameed, Tala'at, (2004AD.).Globalization and the future of Adult Education in Arab World.Cairo: Farha for Publishing and distribution.
- Alagamy, Muhammad Hasaneen. (2004AD.) societal participation and self management.Mansoura: Modern Library for Publishing and distribution.
- Asheebbah, Fathy Darweesh.(2000AD.).The university producing one of the alternatives of the privatization of Higher Education in Egypt: analytic study.
- Ala'keel, Maged Saleh,(Rabī' al-awwal 1-3, 1426 AH.) research coalitions and their economic significance in Kingdom of Saudi Arabia. A paper presented to the conference of partnership between the university and the private sector on research and development, Kingdom of Saudi Arabia.
- Awad Asia Muhammad.(2003 AD.) the role of the member of teaching staff at colleges of Education in the service of the community in the light of the contemporary global challenges: a field study.unpuplished master thesis, Faculty of Humanities,Alazhar University.
- Al'waily, Ibrahim El-Sayed.(2009AD.). A proposed conception to build up a partnership of businessmen in Egyptian Education in the light of some foreign experiences: a field study at Dakahlia Governorate. The Journal of the future of Arab Education, Egypt, Volume17, Element 59, P.211-262.
- Eid, Yosef Sayed, (2002AD.), dimensions and problems of partnership between the university and some production and service institutions, A paper presented to 4th Scientific Conference, Education and Future of Development in Arab World, Egypt, and P.13-42.

- Al soweigh, Seham Abdurrahman.(2001AD.)Partnership between universities and other education institutions. **Journal on Arab children**, Kwait, element 6.
- Tahboob, Zain El Abidine. (2004AD.). Industrial integration between universities and industry. Jordon: **Ministry of Higher Education and Scientific Research.**
- Abdeen, Mahmoud Abbas. (1999AD.). A vision to develop Egypt's university Education. **Education and development Journal.** Year 6, element 16.
- Abdelbaaky, Moustafa Ahmad (2000AD.).Participation between Higher Education and production institutions – a proposed model for the strategy of participation in Sultanate of Oman, a paper presented to 2nd educational Conference, **the privatization of Higher Education**, Volume 2, university of Qaboos,Faculty of Education, Oman.
- Abdelgawad, Noureldin Muhammad,(2000AD.)Financing the programs of continuing education in the light of the global changes, a paper presented to First meeting for centers of community service at Saudi Universities, Riyadh, Ministry of Higher Education, and Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, the deanship of the university center for the community service and continuing education, p.50.
- Abdulhameed, Ahmad Rabea. (1996 AD.).The role of university in the field of community service: a study to be applied to Mansoura University a Journal on Faculty of Education, Alazhar University, and Element 85.

Journal of Arab Organization for administrative development –Researches and Studies 420.

- Radwan, Sami Abdasameea. (2013). **The development of research performance in universities in light of the emerging partnership of community and institutional networking**. Studies at the university, Egypt, GS 24, pp. 217-322.
- Messers, Hussein Abdullah. . (2005 AD.).towards an effective partnership to face challenges, Education Journal,Bahrain,S6 , element 14,P9**.**
- Sultan, Fahd Sultan.(2008 AD.).Structural and organizational requirements to give effect to the role of universities in societal partnership. Social and educational studies Journal, Egypt, volume 14, element2, P239:266.
- Seleim.Muhammad Alassma'ay. (3003AD.) the type of societal partnership and fostering the contemporary educational issues: field study. **Educational Journal,** Egypt, E19, P.43-90.
- Shetwy, Ali Nasser.(.(2005 AD.).Mechanisms of developing institutional partnership between university and Private sector institutions:
- An exploratory study for the opinions of the academic leaders at the university of King Khaled as well as Asir region leaders of the private sectors. Education message Journal, Volume18, element16, page 175-245.
- Shehata, Hassan.(2001AD.) Scientific and educational researches between theory and practice. Cairo: Book Arab House Library.

Jordon Royal Association. http\\www.ariponet ma\ data\ research\ warchal\ 8.htm.

- Khalil, Osman Sayed. (2013). **The establishment of partnerships between universities and the Sudanese society institutions, especially private companies.** Magazine or Omdurman Islamic University, Institute for Research and Strategic Studies, p 23, pp. 229-262.
- Department of economic researches,(22-2-1422AH.),The role of Education and special training in job placement in the States of Cooperation Council for the Arab States of the Gulf. A paper presented to **First meeting for the institutions and centers of education and national training at the States of Cooperation Council for the Arab States of the Gulf,** Chamber of Commerce &Industry, Oman.
- Dradkh, Amjad and Maiah, just. (2014). **Partnership between universities and the private sector institutions and constraints applied from the point of view of faculty members at the University of Albermk**. Arabian Journal for Quality Assurance in Higher Education, Yemen, vol 7, p 15, pp. 97-123.
- **Alzeeb,** Kamal**.(2003AD.)Education** as a partnership of Education Journal, Bahrain, S6, E8, P128**.**
- Al Razzy, Muhammad Ben Abi Bakr. (1988AD.) **Mukhtaar Alssehah.Lebanon: Lebanon Library.** Rashad.Abduelnasser, Muhammad.(2004 AD.)*
- Alrasheed, Adel Alrasheed.(2007AD.). Management of partnership between the two public and private sectors: conceptions, models, applications.The

- Al Turkey, Saud Abdulaziz, (B.T). Relationship between Universities and private Sector institutions, a paper presented to **First meeting between university representatives and Heads Chambers of Commerce &Industry in the States of Arab Gulf. University of King Saud,(** Sha'aban 13-17,1423 AH.), means of increasing the university capacity to meet the requirements of future development, a paper presented to the symposium of future vision for Saudi Economy till 1440 AH. , Kingdom of Saudi Arabia.
- **Hatem, Muhammad Abdelkader.(1997AD.),Education in Japan is the key base behind Japan Renaissance.**Cairo:General Egyptian Book Organization.
- Al Hulaiqa.(2004 AD.) Relationship of Scientific Research to Industrial Sector. Alrai Newspaper. - 20040713- article-b53c8fb9-0160-c21a4 boaeed61story-html.
- Al Hamidy, Abdurrahman Saad and others.(1999 AD.). Types of **Higher Education in the States of Cooperation Council for the Arab States of the Arabian Gulf.** Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Higher Education, Cooperation Council for the Arab States of the Arabian Gulf**.**
- Al Khashaab, Abdul IIah and Alenaad, Megzaab, (1998 AD.) Productive University, a method for the development of Higher Education: a case study, a paper presented to **Arab regional Conference on Higher Education, Beirut.**
- Al Khassawna, Muhammad Mustafa. (1425 AH.).Mechanisms of connection of Scientific Research Institutions to Industry Sector: the experience of

List of References:

- Abady, Magd Eldin Alfayrouz (1977 A.D.) Almoheet Dictionary. Cairo: Dar Elhadeeth Library, Part 3.
- Abu Hamra, Waleed Saleh (2000 **AD.**) Policies of Higher Education On Continuing Education: The expertise of the States of Cooperation Council for the Arab States of the Gulf**. The journal on Association of Arab Universities,** Element 3, page 341.
- Ahmed, Helmy Moawad Sayed,(November 5-7,1996 AD.), Developing Scientific Research in Egypt, a paper presented to the Conference of Scientific Research and future challenges, Egypt.
- Al Ahmad,Adnan,(October 23-25,2000 AD.),untraditional alternatives to finance Higher Education and elevate its efficiency, a paper presented to 2nd Educational Conference of College of Education, Sultan Qaboos University, **the Privatization of Higher Education**,Muscat,volume 2.
- Al Beayyez, Ibrahim, (Sha'aban 16-18, 1421 AH.) Economics of Scientific Research: a reading in the expertise of the United States of America on the relationship of Industrial Sector to the academic institutions, a paper presented to Scientific Research Symposium **in the States of Cooperation Council for the Arab States of the Arabian Gulf,** Riyadh.
- Al Turkmany, Amir, (May24-26, 2006 AD.), the role of intermediating and supporting institutions, a paper presented to **National Conference of Scientific Research and technological development**, Damascus.

Activation of Partnership Between the University and Production Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia from the Perspectives of Experts

Dr. Hind Mohammed Abdullah Al Ahmed
Assistant Professor Foundations of Education Faculty of Social Sciences
Imam Mohammed bin Saud University

Abstract:

This study aims at disclosing the theoretical fundamentals of the partnership between the university and the productive institutions, in addition to identifying the obstacles and the requirements to effectiveness the partnership between the university and the productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, as well as identifying the most proper options to the following cases in order to the effectiveness of the partnership between the university and the productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of experts: including the philosophy, goals, foundation, construction, academic programs, admission policy, organizational structure, and financial resources. The study used the documentary descriptive approach, in addition to the questionnaire as a tool of the study. The study has concluded a number of results the most important of them: Many countries throughout the world depend on the partnership as a key factor to achieve the comprehensive development in different fields, where the partnership contributes in unifying the efforts off all the different sectors, that make the benefit more greater for the partnership parties. In the light of the study results, a number of recommendation and proposals has been concluded.

مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها

د. نوره بنت علي الكثيري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها

د. نوره بنت علي الكثيري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مستخدمة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلمة رياض أطفال للاجابة عن السؤال التالي: ما هي مؤشرات صعوبات الكتابة Dysgraphia في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟ وقد تفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية تستكشف مؤشرات اضطرابات كل من الضبط الحركي والعلاقات المكانية والإدراك البصري والذاكرة البصرية والكتابة المرتبطة بالقراءة برياض الأطفال. واعتمدت الباحثة الاستفتاء أداة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد توصلت النتائج إلى أن من مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي: أن خط الطفل يبدو مائلاً، وأن الطفل يضغط على القلم عند الكتابة، ويكتب بطريقة بطيئة جداً. وبالنسبة لمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) فمنها أن أشكال الحروف أو الأرقام تبدو كبيرة عند الكتابة. وفي مجال الإدراك البصري يلاحظ أن الطفل يجد صعوبة في نسخ الحروف والكلمات والأشكال الهندسية عند الكتابة. ويجد صعوبة في التمييز بين الحروف والأرقام والأشكال. أما مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية فأهمها أن الطفل يجد صعوبة في استدعاء وإنتاج الحروف أو الكلمات من الذاكرة. وفي مجال اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة أن الطفل يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة كما تبدو في المرآة، كمايبدل حرفاً في الكلمة بحرف أخر. ولقد اوصت الدراسة بالاهتمام بمن لديهم مؤشرات صعوبات كتابة أثناء تعليمهم الكتابة، وأهمية الكشف المبكر عن ضعف الأطفال في الكتابة والعمل جدياً على تحديد صعوبات الكتابة التي تواجههم ومحاولة وضع خطط علاجية لهذه الغاية، وتدريب أطفال الروضة على مهارات الكتابة مبكراً.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات صعوبات الكتابة، رياض الأطفال.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة بداية مرحلة النمو، فيها تتكون ملامح شخصية الطفل، ويعد الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة بمثابة الاهتمام بمستقبل الأجيال القادمة. وتكمن أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في كونها مرحلة الاستعداد والتهيؤ للمدرسة في تطور الطفل من جميع النواحي الجسمية، والمعرفية، والنفسية والاجتماعية. فالاهتمام بأطفال رياض الأطفال والاستجابة لمطالبهم وتشجيعهم للالتحاق برياض الأطفال والاستفادة من برامجها يحقق تقدماً سريعاً في جميع مجالات النمو والتعلم والتطور لديهم.

وبما أن الأطفال هم أمل الأمة الذي تعد له الخطط، وتقام المنشاتوترصد الميزانياتلبناء مؤسسات لهم من اجل المحافظة عليهم وحمايتهم، والعمل على نموهم وتنشئتهم التنشئة السليمة المتكاملة من خلال تضافر جهد كافة المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية، لذلك أصبح الاهتمام بهم من أولويات اهتمام المجتمعات.

ونتيجة لهذا الاهتمام ظهرت دراسات عدة تؤكد أهمية هذه المرحلة كما تسعى لتطوير برامجها ومعالجة ما قد يوجهها من صعوبات أو مشكلات ومن هذه الدراسات دراسة جوستك (Justice،2002) التي تؤكد على أهمية مرحلة رياض الأطفال وما يقدم فيها من أنشطة متعددة تساعد على تحقيق نمو أسرع للمهارات في السنوات الأولى من المرحلة الأساسية. كما أكدت دراساتأخرى أن صعوبات التعلم لا تظهر بشكل مفاجئ في المرحلة الابتدائية فلابد من وجود مؤشرات مبكرة تظهر على الطفل خلال مرحلة التحاقه برياض الأطفال والتي تعد بمثابة سلوكيات تصدر عن الطفل تدل على تلك الصعوبات النمائية (الخطيب والحديدي، ١٩٩٨). وتذكر القضاة (٢٠٠٩م). أن تلك السلوكيات التي تصدر عن الطفل من شأنها أن تعكس في الواقع وجود قصور معين في جانب محدد. ففي مرحلة رياض الأطفال قد تظهر بعض المؤشرات لصعوبات التعلم.

فالأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو ورغم أنهم يمرون بنفس المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال ذوي النمو الطبيعي؛إلا أنهم يتأخرون نمائياً على الأقل في واحدة من مظاهر النمائية حيث لا يكتسبون المهارات بنفس الترتيب. فقد يواجه الأطفال مؤشرات في صعوبة تعلم الكتابة مثل إتقان شكل الحرف وحجمه، وعدم التحكم في المسافات، والأخطاء في التهجئة والأخطاء في المعنى وهكذا. كما يواجه آخرون صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات. حيث أكد محمد وسليمان (٢٠٠٥) عن وجود بعض القصور في بعض المهارات الأكاديمية التي تعد مسئولة عن صعوبات التعلم حيث تعد مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني الأطفال منها، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة.

ويعاني الكثير من التلاميذ من صعوبات في الكتابة تؤثر على تحصيلهم االدراسي، وبماأن الكتابة وسيلة تواصل ضرورية، وحيث أن عدم القدرة على الكتابة المتقنة يؤدي الى تعطيل التعبير الكتابي من جهة وتدني في التحصيل الدراسي بشكل ملحوظ من جهة أخرى.(Algozzine et al.1988&Espin& Sindeler,1988;Jimenez&Rumeau، 1989; Mercer، 1997; Poteet.1979)

ومما سبق ونظراً لأهمية مرحلة رياض الأطفال فإن التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال يعد من الموضوعات المهمة التي تحتاج إلى بحث ودراسة في مجتمعنا نظراً لعدم أو لقلة الدراسات في هذا المجال. وهذا من أكدته الباز (٢٠١٢) على أن بعض معلمات رياض الأطفال ليس لديهن وعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال خاصة أوجه القصور بالوعي بمؤشرات صعوبات التعلم في المهارات الحركية وفي النمو اللغوي والنمو المعرفي.

مشكلة الدراسة:

إن التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة الأطفال يعد نوعاً من أنواع التدخل المبكر، حيث يفيد المعلمين في التعرف على تلك المؤشرات الأكاديمية

والنمائية التي تساعد في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تقديم خدمات تربوية علاجية مناسبة لهم كما ذكر ذلك كل من الباز (٢٠١٢م) ومحمد وسليمان (٢٠٠٥م).

ومما لاحظته الباحثة من خلال تجربتها العملية في الميدان وقراءاتها في المجال واهتمامها بهذا الموضوع أن هناك عدداً من الأطفال يصلون إلى مراحل متقدمة في المرحلة الابتدائية وهم غير قادرين على كتابة الحروف أو الأعداد وبالتالي يواجهون صعوبة في قراءتها أو كتابتها، كما لاحظت بأن الأطفال لا يملكون المهارات الأساسية التي سبق وأن تلقوها وتدربوا عليها منذ التحاقهم برياض الأطفالكما يؤكد ذلك (القضاة، ٢٠٠٩). وحيث أن عدداً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في تعلم في الكتابة التي تعد من المهارات الأساسية المرتبطة بالتحصيل العام ووجود مشكلات فيها لدى الأطفال يؤدي إلى تدني دافعيتهم نحو المدرسة كما يؤثر سلباً على تحصيلهم المدرسي مستقبلاً. فأن معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات الكتابة أمر مهم لذلك جاءت هذه الدراسة للاجابة على السؤال التالي: ما مؤشرات صعوبات الكتابة Dysgraphia في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الكتابة Dysgraphia في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها وقد تفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية.

١. التعرف على مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.
٢. التعرف على مؤشرات اضطرابات العلاقة المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.

٣. التعرف على مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.

٤. التعرف على مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.

٥. التعرف على مؤشرات اضطرابات الكتابة القرائية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.

كما هدفت للإجابة عن السؤال التالي:

ما مؤشرات صعوبات الكتابة Dysgraphia في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهاوقد تفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

٢. ما مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

٣. ما مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

٤. ما مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

٥. ما مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

١. معرفة مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال.

٢. تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في الميدان التربوي للوقوف على مؤشرات صعوبات الكتابة Dysgraphia لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

٣. قد تساعد هذه الدراسة على تحفيز معلمات رياض الأطفال على توفير الوسائل الممكنة لتحسين وسائل وأساليب الكتابة ولتعزيز العناية التربوية التي تحسن الأهداف التربوية وفرص النجاح والحد من آثارها على التحصيل الأكاديمي للأطفال.

٤. تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في تبني برنامج لمعالجة صعوبات التعلم في رياض الأطفال يسهم في معالجة وتلافي الصعوبات وحل مشكلاته الاطفال.

٥. قد تفيد التوصيات والاقتراحات التي سوف تخرج بها هذه الدراسة في تحسين تعلم الأطفال لمهارات الكتابة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على مؤشرات صعوبات الكتابةDysgraphia في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، وتم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ في مدارس رياض الأطفال بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

مؤشراتIndicators:تلك الأعراض المبكرة لصعوبات التعلم لدى الأطفال في عمر ما قبل المدرسة، والتي يمكن ملاحظتها في مجال النمو المختلفة، ويفترض أن تكون هذه الأعراض مؤشرات للصعوبات التعليمية التي ستظهر في مجال التحصيل الأكاديمي لاحقاً (Lerner، 2003).

وتعرف الباحثة المؤشرات: بأنها دلائل أولية لظهور صعوبات في تعلم الأطفال الكتابة مما تتسبب في وقوعهم في أخطاء عند الكتابة مستقبلاً.

صعوبات الكتابة: عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة للطفل وتظهر عادة ما بين سن الرابعة والثامنة من عمر الطفل حيث تلاحظ

تشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط وصعوبة في الربط وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف والكلمات (Graham and harris,1989).

وتعرف الباحثة صعوبات الكتابة: بأنها صعوبة في تذكر كيفية تسلسل الحروف أو شكلها أو حجمها أو تحديد موقعها، إضافة إلى بعض الإشكالات في ضبط السطر رغم تعرف الطفل على الكلمة التي يرغب في كتابتها ونطقها عند مشاهدتهاوكذلك التمييز بين الحروف المتشابهة ووضع النقاط فوق الحروف أو تحتها.

رياض الأطفال: يعرفها قاموس التربية ورياض الأطفال بأنها مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ٣-٦ سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً (الراشد، ١٤١٩هـ، ص ٩).

وتعرف الباحثة رياض الأطفال:بأنها مرحلة التعلم المبكر للأطفال التي تسبق المرحلة الابتدائية وفيها يبدأ تعلم الأطفال بعض القيم والاتجاهات واكتساب الخبرات ولمفاهيم والمهارات من كتابة وقراءة ومهارات حياتية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يبدأ تعلم الطفل الكتابة خلال فترة من الزمن وتبدأ في سن مبكرة عندما يرى الطفل من حوله يكتبون فيبدأ تقليدهم بمسك القلم والورقة والخربشة عليها، ويرتبط تعلم الكتابة بالنمو في مختلف الجوانب البيولوجية والنفسية والنمائية والحسية وتحقق التآزر والتناسق بين عدد من أجزاء جسم الطفل مثل حركة اليد والعين والتحكم في حركات الأصابع والعضلات الدقيقة بها، كما يرتبط أيضا بالقدرة العقلية.

وتبدأ مرحلة تعلم الكتابة بالخربشة والخطوط ورسم الدوائر وهذه المرحلة عبارة عن لعب وتقليد ومحاكات وبداية تعلم. أما تعلم الكتابة في مرحلة رياض الأطفال فيبدأ بسيطاً ثم يتقدم مع تقدم السن والتعليم. وفي هذه المرحلة قد تظهر لدى بعض الأطفال مؤشرات لصعوبات الكتابة مثل عدم استقامة الخط وميلان السطر أو تتباين

فـي حجـم حـروف الكلمـة أو إبـدال لـبعض الحـروف المتشـابه يبعضها وكـذلك تـشوه شكل الحرف أو عدم تمييز مكان النقاط أسفل أو أعلى الحرف مثل(ب،ت)أو (خ، ج) أو المسافات بين الحروف والكلمات. كما تتباين لدى بعض الأطفال درجة الضغط على القلم أو صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهةرسماً مثل (ب،ن)؛ (ح،خ) ؛(ع، غ)؛ (ط، ظ). وفي مرحلة متقدمة قد يخلط الطفل بين اللام الشمسية والقمرية وكذلك قلب الضمة إلى واو، والتنوين إلى نون وكذلك عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة. ومهارة الكتابة تتضمن مجموعة من العمليات أو المهارات تبدأ بمسك القلم والقبض عليه ثم تحريكه وعمل خطوط أو دوائر ثم كتابة الحروف فالكلمات والجمل البسيطة.

وقـد يعـود سـبب صعوبات الكتابـةالى خلـل وظيفـي بـسيط فـي المـخ حيـث يكـون الطفـل غيـر قـادرعلى تـذكر التسلـسل فـي كتابـة الحـروف والكلمـات، فالتلميـذ يعـرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكن مع ذلك فإنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.فالأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على التفريق والتمييز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد يعانون في إعادتها وإنتاجها أو نسخها بدقة يصنفون من ذوي صعوبات الكتابةبينما يمكن القول بأنعسر الكتابة هو صعوبة تعلم محـددة تـؤثر علـى مـدى سـهولة اكتـساب الأطفـال للغـة المكتوبـة وعلـى كيفيـة استخدامهم للغة المكتوبة للتعبير عن أفكارهم. ويشير البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة (٢٠٠٩) إلى تسمية الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري والذي يقصد به عدم الانسجام بين البصر والحركة والتي ترد إلى اضطرابات تحديد الاتجاه. ويؤكد بطرس (٢٠٠٩) أن الكتابة تعد مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي فالعجز في الكتابة قد يصبح معيقاً للتعبير؛ بينما يرى إبراهيم(١٩٩٦) أن من مشكلات الكتابة لدى الأطفال كتابة الطفل الجملة من اليسار إلى اليمين، والترتيب الخاطئ لحروف الكلمة. كذلك يلاحظ على الأطفال عدم القدرة على ضبط حركة اليد أثناء الكتابة، مما يؤدي إلى سوء

الكتابة، وعدم وقوع الكلمات على السطر. فقد يبدأ بكتابة جملة في سطر وينهيها في اسطر آخري إلى الأسفل أو الأعلى. وصعوبات الكتابة تؤثر على التحصيل الدراسي لدى فئة من الأطفال؛ إذ أن الكتابة وسيلة تواصل ضرورية تساعد في تحسين العلمية التعليمية في التعبير عن الذات.

مؤشرات صعوبات التعلم الخاصة بالكتابة:

تتعدد صعوبات الكتابة وتتنوع لدى الأطفال لاختلاف قدراتهم ومهاراتهم ومن هذه الصعوبات الجلوس غير المناسب عند الكتابة حيث ينحني الطفل إلى الأمام أو الخلف أو جانباً، وكذلك مسك القلم بشكل غير صحيح بواسطة اليد كاملة أو إصبعين فقط، مما يؤدي إلى التراخي أو الزيادة في الضغط. كما يؤكد ذلك جرج وهولي Gregg and Hoy، (1998) ويضيف هالهان ولويد (Hallahan and Lioyd، 1992,) صعوبة في التحكم باليد عند الكتابة حيث يصبح الخط رديئاً ومائلاً عند الكتاب، حيث أن الطفل لا يتقيد في الكتابة على السطر. ومن المؤشرات ما أشار إلية ميرسر(Mercer، 1997) البطء الشديد في أداء الأعمال الكتابية وعدم الميل إلى إعادة قراءة ما كتبه وتصحيح الأخطاء التي ارتكبها مثل أخطاء في حجم الحروف، حيث تكون الحروف إما كبيرة جدا أو صغيرة جدا ولا يتناسب حجم الحروف مع بعضها. كما تكون هناك فروق بين حجم الحروف في بداية السطر ونهايته. وعدم إدراك نهاية السطر أو الصفحة، فهو يستخدم الحواشي الجانبية أو السفلية للورقة. وقد يستمر الطفل في الكتابة على المقعد بعد انتهاء الصفحة كما يشير إلى ذلك (الروسان،٢٠١٣) أنه يصعب على الطفل أن يميز بين الاشكال الهندسية كالمثلث والمربع والدائرة. كما أشارت عبدالحميد وصابر(٢٠١٣) بأن الطفل يفتقد القدرة على الكتابة بشكل متسق على السطر والاخطاء في كتابة الحروف ذات الخطوط المنحنية والخطوط الافقية والعمودية كحروف(ط، ظ، ص، ض، س، ش) ومن المؤشرات أيضا حذف بعض الحروف والمقاطع من الكلمات أو إضافة حروف غير ضرورية الى الكلمات أكد ذلك بوتيت(Poteet,1979). وكذلك عدم القدرة

على تتبع الكلمات في السطر الواحد أثناء النسخ والارتباك عند الانتقال من سطر لأخر معدم مراعاة موضوع تناسب الفراغات بين الأحرف والكلمات (Laughton and Morris، 1989) ويضيف جريفزومنتقمري ووانج (Graves and Montague and Wang 1990,) استخدام تعبيرات كتابية لا تتناسب مع عمر الطفل الزمنيوعكس الكلمات أو الحروف وقلب أماكن الحروف مثل وضع نقطة حرف الباء فوق الحرف، وعدم مراعاة نظافة الورقة والإكثار من استخدام الممحاة وعدم التمييز بين الحروف المتشابهة.

العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:

اضطرابات الضبط الحركي Motor disorder:

يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع ويشير الظاهر(٢٠١٠)إلى أن أي عجز حركي في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة.وقد أشار كيرك وكالفانت(١٩٨٨) أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم، والذراع، واليد، والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.

اضطرابات الإدراك البصري:Visual Perception disorder

يظهرالأطفال صعوبة التمييز بين المثيرات خاصة المتجانس منها كالأشكال الهندسية والحروف، وصعوبة التمييز بين الشكل والأرضية، والإكمال البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وإدراك الأشياء بشكلها الصحيح، والتمييز بين الجزء والكل كما تشيرإلى ذلك لنر(Lerner,2003).ويضيف(الخطيب والصمادي والروسان والحديدي ويحيى والناطور والزريقات والعمايرة والسرور، ٢٠٠٧). أن الطفل قد يجد صعوبة في رؤية وتذكر الأشكال البصرية.

اضطرابات الذاكرة البصرية:Visual memorydisorders

يفشل الأطفال ذوي صعوبات الكتابة في تشكيل وتسلسل وتذكر الحروف والكلمات واستدعائها، ويعود ذلك إلى ما يعرف بصعوبة التخيل والتصور المرتبطة بصعوبات الكتابة (حجاب،١٩٩٩).ويشيربدير(٢٠٠٠) أنه يقصد باضطرابات الذاكرة البصرية عدم القدرة على الاحتفاظ بصورة ذهنية لمدة للربط بين صورة الحرف وشكله، وبين صورة مشابهة له في الخبرات المرئية السابقة في مخزن الذاكرة.

وأشارت بوس وفون(Bos and Vaughn، 2002) إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات الكتابة يظهرون أخطاء القلب أو العكس سواء أكانت في كتابة الحروف أو الكلمات، وكأنهم يستبدلون حرفاً بأخر مثل (ب،ن) وهي من الأخطاء التي تشيع بين الأطفال عندما يتعلمون القراءة أو الكتابة لأول مرة، وعند استمرار مثل هذه الأخطاء فإننا نأخذها أحيانا على أنها مؤشراً لوجود إعاقة سيكولوجية أو فسيولوجية معينة. ويشير مواتسMoats)، (1983 أن معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يكتبون ببطء شديد وبمشقة تجعلهم يبدون وكأنهم يرسمون كل حرف من الحروف رسماً، كما أنهم قد يفقدون موضع كتابتهم بشكل دائم خاصة بالنسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة ما يجعل من الصعب عليهم تذكر مكان وصولهم للكتابة، أو أين كانوا يكتبون.

وفي دراسة جروبيكروديليسي(Grobecker and Delisi، 2000)لمقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من (٣٥) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين (٥–١٣) سنة وتألفت الثانية من (٩٤) طفلاً من العاديين بعد مجانستهما في نسبة الذكاء والعمر الزمني وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذا اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخراًنمائياً في

مستوى النمو المعرفي– المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات.

كما أجرى محمد(٢٠٠٥) دراسة بهدف التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان، إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية. بها وتألفت عينة هذه الدراسة من (٢٠) طفلاً منهم(١٠ذكور) و(١٠ إناث) ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، كما تضمنت عينة ضابطة مكونة من(٢٠) طفلاً من أطفال الروضة العاديين. وتم استخدام عدد من الأدوات. وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة، وكشفت النتائج أيضا عن وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها؛ وهو ما يعني أن أطفال الروضة العاديين يتفوقون على أقرانهم الذين يبدون مؤشرات لصعوبات التعلم في مستوى النمو العقلي المعرفي والمعلومات العامة.كذلك أن مهارة التعرف على الحروف، ومهارة التعرف على الأعداد، ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية.

وخلصت الباز في دراستها (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال إلى تدني المعرفة والخبرة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وخاصة في مؤشرات صعوبات التعلم في المهارات الحركية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرفه زريقات وكايد وعدس (٢٠١١) بأنه"وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها".

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يتكون من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال(الحكومية، والأهلية) بمدينةالرياض. كما يوضح الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

يوضح مجتمع الدراسة من المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية

العينة	العدد
معلمات رياضالأطفال الحكومي	٩١٥معلمة
معلمات رياض الأطفال الاهلي	١٢٦٢معلمة
المجموع	٢١٧٧معلمة

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من(١٤٦) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣هـ ١٤٣٤هـ. منها(٧١) معلمة من المدارس الحكومية و(٧٥) معلمة من المدارس الأهلية. وقد لجأت الباحثة لاختيار عينتها بالطريقة العمدية،حيث أجرت دراستها على ستة مكاتب شملت المدارس الحكومية والأهلية وهي كالتالي (جنوب، بديعة،وسط، غرب، شرق، شمال)كما يوضحها الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة

من المعلمات على مكاتب التوجيه في المدارس الحكومية والأهلية

المكتب / المدارس الحكومية	عدد المعلمات	المكتب / المدارس الأهلية	عدد المعلمات
جنوب	١٣	جنوب	١٠
بديعة	١٨	بديعة	٨
وسط	١٥	وسط	٧
غرب	٧	غرب	٨
شرق	٨	شرق	١١
شمال	١٠	شمال	٣١
المجموع	٧١	المجموع	٧٥

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة رئيسة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة لهذه الدراسة. فبعد مراجعة أدبيات الموضوع للاستفادة منها في بناء الاستبانة طورت الباحثة استبانة مكونة من أسئلة مغلقة حيث تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق(ClosedQuestionnaire)الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت الباحثة طريقة ليكرتlekartذات التدرج الثلاثي (متحقق. متحقق إلى حد ما. غير متحقق)بحيث تم منح الإجابة على (متحقق) ثلاث درجات. والإجابة على (متحقق إلى حد ما) درجتان. بينما تم منح الإجابة على(غير متحقق) درجة واحدة. ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة.وتكونت من خمسة محاور هي: المحور الأول: تضمن (١١) عبارة تغطى مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالحركة. والمحور الثاني:تضمن (٨) عبارات تغطي مؤشرات اضطرابات العلاقة المكانية. والمحور الثالث: تضمن (٧) عبارات تغطي مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري. والمحور الرابع: تضمن (٦) عبارات تغطي مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية.والمحور الخامس: تضمن (٥) عبارات تغطي مؤشرات اضطرابات الناتجة من صعوبات القراءة. وتم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات من(١–٣) حسب مقياس ليكرتlekart الثلاثي.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين: هما الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي:

الصدق الظاهري:

تناول الصدق الظاهري للأداة، مفرداتها، صياغتها، وضوحها ودقتها وتحقيقها للغرض الذي وضعت له. فبعد إعداد الاستفتاء في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى مناسبة كل عبارة للدراسة، ومدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية. ومن ثم قامت الباحثة بتعديل ما لاحظه المحكمون من حذف أو إضافة أو تغيير في الصياغة أو تعديل، حيث بلغ عدد المحكمين (١٣)محكماً من (١٨)محكم، حتى وصلت الأداة لصيغتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة من أفراد المجتمع. وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات. من خلال جهاز الحاسوب.باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها(SPSS)ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسونلمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحورالذي تنتمي إليه الفقرة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٦	٤	**٠,٨٢٢
٢	**٠,٧٨٤	٥	**٠,٨٠١
٣	**٠,٨٣٠		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكليةللاستبانة تراوحت ما بين(٠,٦٦٦) للمحور الأول(اضطراب الضبط الحركي) و

(٠,٨٣٠) للمحور الثالث (اضطرابات الإدراك البصري). وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانه) استخدمت الباحثة (معامل كرونباخ ألفا Cronbach'aAlph).حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة.

جدول رقم (٤) يوضح "قيم معامل كرونباخ ألفا "لأداة الدراسة".

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	ثبات المحور
المحور الأول	اضطراب الضبط الحركي	١١	٠,٨٢٢
المحور الثاني	اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات).	٨	٠,٧٧١
المحور الثالث	اضطرابات الإدراك البصري	٧	٠,٨٦٨
المحور الرابع	اضطرابات الذاكرة البصرية	٧	٠,٨٧٨
المحور الخامس	اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	٥	٠,٨٥٨
الثبات العام لأداة الدراسة		٣٨	٠,٩٣٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول(٠,٨٢٢)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٧٧١)، كما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث(٠,٨٦٨)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الرابع(٠,٨٧٨)،بينما بلغ معامل الثبات للمحور الخامس (٠,٨٥٨) أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٩٣٢)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل

على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة تم مراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز). حيث أعطيت الإجابة(متحقق)٣درجات. (متحقق إلى حد ما) درجتان. (غير متحقق) درجة واحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةوالتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣–١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢= ٠,٦٦) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

من ١ إلى ١,٦٦ يمثل(غير متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ يمثل (متحقق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٢,٣٤ إلى ٣ يمثل (متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حسابالمقاييس الإحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية**:استخدمت الباحثة هذا الأسلوب للتعرف علىاستجابات أفراد عينة الدراسة واتجهاتها نحو عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنها الدراسة.

٢. **المتوسط الحسابي الموزون** (wighted mean):وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات افراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات

الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان.مع العلم بأنة يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. **المتوسط الحسابي(mean):** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات). مع العلم بأنة يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٤. **الانحراف المعياري** (Standard Deviation): وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة. إلى جانب المحاور الرئيسة. فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٥. معامل الارتباط بيرسون"Person Correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الإستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

٦. **معامل كرونباخ ألفا** (Cronbach'aAlpha) **:**لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة: وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها:

النتائج المتعلقة بالإجابة على أسئلة الدراسة: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:ما مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟للتعرف على مؤشرات اضطرابات الضبط

الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق				
١	يمسك الطفل القلم بطريقة غير صحيحة.	ك	٤٧	٨١	١٧	٢,٢١	٠,٦٣٤	٦	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٢,٤	٥٥,٩	١١,٧				
٢	يضغط الطفل على القلم عند الكتابة.	ك	٥٤	٧٧	١٣	٢,٢٨	٠,٦٢٢	٢	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٧,٥	٥٣,٥	٩				
٣	قبضة يد الطفل على القلم تكون ضعيفة.	ك	٣٧	٨٦	٢١	٢,١١	٠,٦٢٧	٧	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٥,٣	٥٨,٩	١٤,٤				
٤	يكثر الطفل من استخدام الممحاة عند الكتابة.	ك	٤٩	٨٠	١٤	٢,٢٤	٠,٦١٩	٥	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٤,٣	٥٥,٩	٩,٨				
٥	يبدو خط الطفل مائلاً عند الكتابة.	ك	٥٩	٧٣	١٢	٢,٣٣	٠,٦٢٤	١	متحقق إلى حد ما
		٪	٤١	٥٠,٧	٨,٣				
٦	يقرب الطفل الورقة من وجهه عند الكتابة.	ك	٣٥	٦٢	٤٧	١,٩٢	٠,٧٥٣	١١	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٤,٣	٤٣,١	٣٢,٦				
٧	ينحني الطفل جانباً عند الكتابة.	ك	٣٣	٨٠	٣١	٢,٠١	٠,٦٦٩	٩	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٢,٩	٥٥,٦	٢١,٥				
٨	يبدو خط الطفل عند الكتابة ثقيل جداً.	ك	٣٧	٨٣	٢٣	٢,١٠	٠,٦٤٣	٨	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٥,٩	٨٥	١٦,١				
٩	يبدو خط الطفل عند الكتابة خفيف جداً.	ك	٣٦	٧٥	٣٤	٢,٠١	٠,٦٩٧	١٠	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٤,٨	٥١,٧	٢٣,٤				

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق				
١٠	عملية الكتابة مجهدة على الطفل.	ك	٥٥	٧٢	١٧	٢,٢٦	٠,٦٥٨	٤	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٨,٢	٥٠	١١,٨				
١١	يكتب الطفل بطريقة بطيئة جداً.	ك	٦٥	٧٣	١٦	٢,٢٨	٠,٦٥١	٣	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٨,٦	٥٠,٣	١١				
المتوسط الحسابي العام						٢,١٥	٠,٣٨٩	متحقق إلى حد ما	

يتضح من الجدول رقم (٥) الأتي:-

أ- تضمن محورمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها(١١) عبارة جاءت جميعها بدرجة" متحقق إلى حدما"حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٩٢ إلى ٢,٣٣) وهذه العبارات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق إلى حد ما"وتشير النتيجة السابقة إلى تجانس وجهات نظر مفردات عينة الدراسة من المعلمات على محور مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال.

١. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" يبدو خط الطفل مائلاً عند الكتابة"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٣٣ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٤).

٢. جاءت العبارة رقم (٢) وهي " يضغط الطفل على القلم عند الكتابة" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٢٨ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٢).

٣. جاءت العبارة رقم (١١) وهي"يكتب الطفل بطريقة بطيئة جداً "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٢٨ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٥١).

٤. جاءت العبارة رقم (٩) وهي"يبدو خط الطفل عند الكتابة خفيف جداً "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٠١ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٩٧).

٥. جاءت العبارة رقم (٦) وهي"يقرب الطفل الورقة من وجهه عند الكتابة"بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٩٢من ٣)، وانحراف معياري (٠,٧٥٣).

ب-وبلغ المتوسط الحسابي العامل محور مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات(٢,١٥ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (متحقق إلى حد ما) ومن أهم العبارات التي تحققت إلى حد ما في محور مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات هي(يبدو خط الطفل مائلاً عند الكتابة، يضغط الطفل على القلم عند الكتابة، يكتب الطفل بطريقة بطيئة جداً، عملية الكتابة مجهدة على الطفل، يكثر الطفل من استخدام الممحاة عند الكتابة). وبمقارنة نتائج هذه الدراسة في مجال مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي مع الدراسات السابقة نجد أنها تؤكد ما توصل له جرج وهولي Gregg and Hoy، (1998) وكذلك يضيف هالهانولويد(Hallahan and Lioyd، 1992,) صعوبة في التحكم باليد عند الكتابة حيث يصبح الخط ردیئاً ومائلاً الخط عند الكتابة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: ما مؤشرات ضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟ للتعرف على مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) فيمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق: متحقق	درجة التحقق: متحقق إلى حد ما	درجة التحقق: غير متحقق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	يجد الطفل صعوبة عند الرسم.	ك	٢٦	٧٤	٤٥	١.٨٧	٠.٦٩٠	٦	متحقق إلى حد ما
		٪	١٧.٩	٥١	٣١				
٢	يجد الطفل صعوبة عند التلوين.	ك	١٤	٧٩	٥٢	١.٧٤	٠.٦٢٤	٨	متحقق إلى حد ما
		٪	٩.٧	٥٤.٥	٣٥.٩				
٣	يجد الطفل صعوبة في ترك فراغات مناسبة بين الحروف .	ك	٤٨	٧٩	١٨	٢.٢١	٠.٦٤٤	٤	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٣.١	٥٤.٥	١٢.٤				
٤	يجد الطفل صعوبة في ترك فراغات مناسبة بين الكلمات.	ك	٥٠	٨٠	١٢	٢.٢٧	٠٦٠٦	٣	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٥.٢	٥٦.٣	٨.٥				

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق				
٥	خط الطفل رديء بحيث تصعب قراءته.	ك	٣١	٩٠	٢٤	٢,٠٥	٠,٦١٦	٥	متحقق إلى حد ما
		٪	٢١,٤	٦٢,١	١٦,٦				
٦	يجد الطفل صعوبة في الالتزام بالكتابة بنفس الخط في الورقة.	ك	٥٦	٧٧	١٢	٢,٣٠	٠,٦١٦	٢	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٨,٦	٥٣,١	٨,٣				
٧	تبدو أشكال الحروف أو الأرقام كبيرة عند الكتابة.	ك	٦٦	٧٠	٩	٢,٣٩	٠,٦٠٤	١	متحقق
		٪	٤٥,٥	٤٨,٣	٦,٢				
٨	تبدو أشكال الحروف أو الأرقام صغيرة عند الكتابة.	ك	١٩	٧٣	٥٢	١,٧٧	٠,٦٦٦	٧	متحقق إلى حد ما
		٪	١٣,٢	٥٠,٧	٣٦,١				
المتوسط الحسابي العام						٢,٠٧	٠,٣٩٤	متحقق إلى حد ما	

يتضح من الجدول رقم (٦) الآتي :

أ- تضمن محور مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات على (٨) عبارات جاءت عبارة واحدة بدرجة "متحقق" وهي العبارة رقم (٧) والتي بلغ وسطها الحسابي (٢,٣٩ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق"، بينما جاءت ٧ عبارات بدرجة "متحقق إلى حدما "وهي العبارات رقم (٦-٤-٣-٥-١-٨-٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٧٤ إلى٢,٣٠) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق إلى حد ما"، وتشير هذه النتيجة إلى تفاوت

وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)في مرحلة رياض الأطفال.

١. جاءت العبارة رقم (٧) وهي"تبدو أشكال الحروف أو الأرقام كبيرة عند الكتابة"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلماتها بمتوسط حسابي(٢,٣٩ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٠٤).

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" يجد الطفل صعوبة في الالتزام بالكتابة بنفس الخط في الورقة"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٣٠ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦١٦).

٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي"يجد الطفل صعوبة في ترك فراغات مناسبة بين الكلمات"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٢٧ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٠٦).

٤. جاءت العبارة رقم (٨) وهي"تبدو أشكال الحروف أو الأرقام صغيرة عند الكتابة "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٧٧ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٦٦).

٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهي"يجد الطفل صعوبة عند التلوين "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٧٤ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٤).

ب-بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور مؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات (٢،٠٧ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١،٦٧ إلى ٢،٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (متحقق إلى حد ما) ومن أهم العبارات في محورمؤشرات اضطرابات الضبط الحركي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات(تبدو أشكال الحروف أو الأرقام كبيرة عند الكتابة ، يجد الطفل صعوبة في الالتزام بالكتابة بنفس الخط في الورقة ، يجد الطفل صعوبة في ترك فراغات مناسبة بين الكلمات). وهذا النتيجة لمؤشرات اضطرابات العلاقات المكانية(المسافات) تتفق مع نتائج دراسة جروبيكروديليسي(Grobecker and Delisi، 2000) لمقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال والتي أوضحت نتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذا اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخرا ًنمائياًفي مستوى النمو المعرفي، والمكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات. وكذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة Laughton and Morris، (1989 التي أكدت عدم القدرة الطفل على تتبع الكلمات في السطر الواحد أثناء النسخ والارتباك عند الانتقال من سطر لأخر، عدم مراعاة موضوع تناسب الفراغات بين الأحرف والكلمات.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي: ما مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟للتعرف على مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٧)

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق				
١	يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الأشكال بصرياً.	ك	٣	٦٨	٥٤	١.٧٩	٠.٦٩٩	٦	متحقق إلى حد ما
		٪	١٥.٩	٤٥.٩	٣٧.٢				
٢	يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الحروف بصرياً.	ك	٣٧	٦٨	٤٠	١.٩٨	٠.٧٣١	٤	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٥.٣	٤٦.٦	٢٧.٤				
٣	يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الأرقام بصرياً.	ك	٣٠	٧٠	٤٥	١.٩٠	٠.٧١٤	٥	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٠.٧	٤٨.٣	٣١				
٤	يجد الطفل صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية.	ك	١١	٧١	٦٣	١.٦٤	٠.٦٢٠	٧	غير متحقق
		٪	٧.٦	٤٩	٤٣.٤				
٥	يجد الطفل صعوبة في نسخ الأشكال الهندسية.	ك	٤٣	٨٣	٢٧	٢.٠٥	٠.٦٥١	٣	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٣.٦	٥٧.٦	١٨.٨				
٦	يجد الطفل صعوبة في نسخ الحروف عند الكتابة.	ك	٣٢	٨٨	٢٥	٢.٠٥	٠.٦٢٧	٢	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٢.١	٦٠.٧	١٧.٢				
٧	يجد الطفل صعوبة في نسخ الكلمات عند الكتابة.	ك	٤٧	٧٨	١٧	٢.٢١	٠.٦٣٩	١	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٣.١	٥٤.٩	١٢				
المتوسط الحسابي العام						١.٩٤	٠.٥٠١	متحقق إلى حد ما	

يتضح من الجدول رقم (٧) الآتي:

أ- تضمن محور مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات على (٧) عبارات جاءت(٦) عبارات بدرجة "متحقق إلى حد ما "وهي العبارات رقم(٧-٦-٥-٢-٣-١)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٧٩ إلى٢,٢١) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق إلى حد ما" في حين جاءت عبارة واحدة بدرجة (غير متحقق) وهي العبارة رقم (٤) والبالغ وسطها الحسابي(١,٦٤ من ٣)، وهذاالمتوسط يقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى درجة "غير متحقق" ، وتشير هذه النتيجة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال.

١. جاءت العبارة رقم (٧) وهي"يجد الطفل صعوبة في نسخ الكلمات عند الكتابة"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال بمتوسط حسابي(٢,٢١ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٣٩).
٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي"يجد الطفل صعوبة في نسخ الحروف عند الكتابة"بالمرتبةالثانية بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال بمتوسط حسابي(٢,٠٥ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٧).
٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي"يجد الطفل صعوبة في نسخ الأشكال الهندسية"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال بمتوسط حسابي(٢,٠٥ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٥١).

٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي "يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الأشكال بصرياً" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال بمتوسط حسابي(١,٧٩ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٩٩).

٥. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يجد الطفل صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفال بمتوسط حسابي(١,٦٤ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٠).

ب–بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور مؤشرات اضطرابات الإدراك البصري في مرحلة رياض الأطفالمن وجهة نظر المعلمات(١,٩٤ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (متحقق إلى حد ما) ومن أهم العبارات التي تحققت إلى حد ما في مؤشرات اضطرابات الادراك البصري في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات هي(يجد الطفل صعوبة في نسخ الكلمات عند الكتابة، كما يجد الطفل صعوبة في نسخ الحروف عند الكتابة، وفي نسخ الأشكال الهندسية). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد(٢٠٠٥) التي كشفت نتائجها أن الاطفال العاديين يتفوقون على زملائهم الذين لديهم صعوبة في الادراك البصري، وكانت مهارة التعرف على الحروف ومهارة التعرف على الاعداد إلى جانب الوعي أو الادراك الفونولوجي ومدى الإستعداد للالتحاق بالمدرسة أقل من نظرائهم العاديين.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على الآتي:

ما مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟للتعرف على مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات،تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات

اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق: متحقق	درجة التحقق: متحقق إلى حد ما	درجة التحقق: غير متحقق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	يجد الطفل صعوبة في تذكر شكل الحرف عند الكتابة.	ك	٥١	٨١	١٣	٢,٢٦	٠,٦١٣	٢	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٥,٢	٥٥,٩	٩				
٢	يجد الطفل صعوبة في تذكر أشكال الأرقام عند الكتابة.	ك	٤٦	٨٧	١٢	٢,٢٣	٠,٥٨٩	٣	متحقق إلى حد ما
		٪	٣١,٧	٦٠	٨,٣				
٣	يجد الطفل صعوبة في تذكر شكل الكلمة عند الكتابة.	ك	٥٩	٧١	١٠	٢,٣٥	٠,٦١١	١	متحقق
		٪	٤٢,١	٥٠,٧	٧,١				
٤	يجد الطفل صعوبة في التعرف على الحروف بصرياً عند عرضها عليه.	ك	٢٣	٨٢	٤٠	١,٨٨	٠,٦٥١	٧	متحقق إلى حد ما
		٪	١٥,٩	٥٦,٦	٢٧,٦				
٥	يجد الطفل صعوبة في التعرف على الارقام بصريا عند عرضها عليه.	ك	٢٢	٨٥	٣٧	١,٩٠	٠,٦٣٤	٦	متحقق إلى حد ما
		٪	١٥,٣	٥٩	٢٥,٧				
٦	يجد الطفل صعوبة في التصور المسبق لشكل الحرف.	ك	٣٧	٨٥	٢٣	٢,١٠	٠,٦٣٨	٥	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٥,٥	٥٨,٦	١٥,٩				
٧	يجد الطفل صعوبة في استدعاء أو إنتاج الحروف أو الكلمات من الذاكرة.	ك	٣٧	٩١	٧١	٢,١٤	٠,٥٩٧	٤	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٥,٥	٦٢,٨	١١,٧				
	المتوسط الحسابي العام					٢,١٢	٠,٤٦٩		متحقق إلى حد ما

يتضح من الجدول رقم (٨) الآتي:

أ- تضمن محور مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات على(٧) عبارات، جاءت عبارة واحدة بدرجة "متحقق" وهي العبارة رقم (٣) والبالغ وسطها الحسابي(٢,٣٥ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى درجة " متحقق"، بينما جاءت(٦) عبارات بدرجة"متحقق إلى حد ما " وهي العبارات رقم(١-٢-٧-٦-٥-٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٨٨ إلى٢,٢٦) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق إلى حد ما "، وتشير هذه النتيجة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال.

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي"يجد الطفل صعوبة في تذكر شكل الكلمة عند الكتابة"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٣٥ من٣) وانحراف معياري (٠,٦١١).
٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي"يجد الطفل صعوبة في تذكر شكل الحرف عند الكتابة"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي (٢,٢٦ من٣) وانحراف معياري (٠,٦١٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "يجد الطفل صعوبة في تذكر أشكال الأرقام عند الكتابة "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,٢٣ من٣) وانحراف معياري (٠,٥٨٩).

٤. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يجد الطفل صعوبة في التعرف على الأرقامبصرياً عند عرضها عليه"بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي (١,٩٠ من٣) وانحراف معياري (٠,٦٣٤).

٥. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يجد الطفل صعوبة في التعرف على الحروف بصرياً عند عرضها عليه"بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظرالمعلمات بمتوسط حسابي(١,٨٨ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٥١).

ب- بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات(٢,١٢ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (متحقق إلى حد ما) ومن أهم العبارات التي جاءت في محور مؤشرات اضطرابات الذاكرة البصرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات هي (يجد الطفل صعوبة في تذكر شكل الكلمة عند الكتابة، ويجد صعوبة في تذكر شكل الحرف عند الكتابة، كما يجد صعوبة في تذكر أشكال الأرقام عند الكتابة). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة مواتس(Moats، 1983) التي كشفت أن الطفل يجد صعوبة في استدعاء وإنتاج الحروف أو الكلمات من الذاكرة، كما أنهم قد يفقدون موضع كتابتهم مما يجعل تذكرهم لمكان وصولهم للكتابة أمراً فيه شء من الصعوبة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على الآتي: ما مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها؟للتعرف على مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات

اضـطرابات الكتابـة المرتبطـة بـالقراءة فـي مرحلـة ريـاض الأطفـال مـن وجهـة نظـر المعلمات،وجاءت النتائج، كما يوضحها الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق				
١	يعكس الطفل الحروف والأرقام عند الكتابة كما تبدو في المرآة	ك	٤٦	٧١	٢٥	٢,١٥	٠,٦٩٤	١	متحقق إلى حد ما
		٪	٣٢,٤	٥٠	١٧,٦				
٢	يعكس الطفل الكلمات بأكملها من اليسار إلى اليمين.	ك	٢٩	٦٨	٤٣	١,٩٠	٠,٧١٣	٥	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٠,٧	٤٨,٦	٣٠,٧				
٣	يبدل الطفل حروف الكلمات عند الكتابة مثل كلمة (دار) قد يكتبها (راد)	ك	٣٤	٦٢	٤٤	١,٩٣	٠,٧٤٦	٣	متحقق إلى حدما
		٪	٢٤,٣	٤٤,٣	٣١,٤				
٤	يبدل الطفل حرف في الكلمة بحرف اخر مثلاً (ع الى غ).	ك	٣٢	٧٦	٣٥	١,٩٨	٠,٦٨٧	٢	متحقق إلى حد ما
		٪	٢٢,٤	٥٣,١	٢٤,٥				
٥	يخلط الطفل بين الحروف المتشابه مثلاً (باب) يكتبها (ناب).	ك	٣٠	٦٩	٤٢	١,٩١	٠,٧١٢	٤	متحقق إلى حد ما
		٪	٢١,٣	٤٨,٩	٢٩,٨				
المتوسط الحسابي العام						١,٩٦	٠,٥٦٨	متحقق إلى حد ما	

يتضح في الجدول رقم (٩) الآتي :

أ- تضمن محور مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات على (٥) عبارات،جاءت جميعها بدرجة "متحقق إلى

حد ما"حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٩٠ إلى ٢,١٥) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة "متحقق إلى حد ما"، وتشير هذه النتيجة إلى تجانس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال.

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي"يعكس الطفل الحروف والأرقام عند الكتابة كما تبدو في المرآة "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(٢,١٥ من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٩٤).

٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي"يبدل الطفل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (ع إلى غ)"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٩٨من٣)، وانحراف معياري (٠,٦٨٧).

٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يبدل الطفل حروف الكلمات عند الكتابة مثل كلمة (دار) قد يكتبها (راد)"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٩٣من ٣)، وانحراف معياري (٠,٧٤٦) .

٤. جاءت العبارة رقم (٥) وهي"يخلط الطفل بين الحروف المتشابه مثلاً (باب) يكتبها (ناب)"بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٩١من ٣)، وانحراف معياري (٠,٧١٢) .

٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" يعكس الطفل الكلمات بأكملها من اليسار إلى اليمين"بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمؤشرات اضطرابات الكتابة

المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي(١,٩٠ من ٣)،وانحراف معياري (٠,٧١٣)

ب-بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات(١,٩٦ من ٣)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (متحقق إلى حد ما) ومن أهم العبارات التي جاءت في مؤشرات اضطرابات الكتابة المرتبطة بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات ما يلي(يعكس الطفل الحروف والأرقام عند الكتابة كما تبدو في المرآة، يبدل حرفاً في الكلمة بحرف أخر مثلاً(ع إلى غ)، كما يبدل حروف الكلمات عند الكتابة مثل كلمة (دار) قد يكتبها (راد)، وهذه النتيجة تتفق هذه مع نتائج دراسة بوس وفون (2002، Bos&Vaughn)، التي توصلت إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات الكتابة يظهرون أخطاءً القلب أو العكس سواء أكانت في كتابة الحروف أو الكلمات، وكأنهم يستبدلون حرف بآخر.

التوصيات:

١. الاهتمام بمن لديهم مؤشرات صعوبات كتابة أثناء تعليمهم الكتابة.
٢. الكشف المبكر عن ضعف الأطفال في الكتابة والعمل جدياً على تحديد صعوبات الكتابة التي تواجههم ومحاولة وضع خطط علاجية لهذه الغاية .
٣. تدريب أطفال الروضة على مهارات الكتابة مبكراً.
٤. تبني برنامج لمعالجة صعوبات رياض الأطفال يسهم في معالجة وتلافي الصعوبات وحل مشكلاتهم الكتابية.
٥. الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال وإعدادهن على تشخيص أخطاء القراءة والكتابة ومحاولة معالجتها .

٦. عقد دورات لمعلمات رياض الأطفال لتوعيتهن بالاستراتيجيات المساعدة في التعرف على مؤشرات صعوبة الكتابة.

٧. عقد دورات لمعلمات رياض الأطفال لبناء برامج تدريبية ووضع استراتيجيات لتصحيح الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طفل الروضة.

ثانياً : توصيات بحثية:

١. إجراء دراسات مماثلة على مرحلة التعليم الأساسي بهدف الكشف المبكر عن صعوبات الكتابة.

٢. أهمية تطبيق اختبارات مقننة على الأطفال قبل دخولهم للمدرسة للكشف المبكرعن صعوبات في التعلم.

٣. إجراء دراسات لتقييم مدى فاعلية البرامج التعليمية الخاصة بمهارات تصحيح الأخطاء.

٤. تطوير مقاييس وطنية لتحديد مؤشرات صعوبات القراءة حيث أن هناك. ارتباط وثيق بين الكتابة والقراءة.

* * *

المراجع:

- إبـراهيم، قاسـم .(١٩٩٦م). صـعوبات الـتعلم المـستويات والمظـاهر. **مجلـة رسـالة المعلـم. وزارة التربية والتعليم**، المملكة الأردنية الهاشمية. المجلد ٣٧، بديل العددين الثاني والثالث: ص ٦ – ١٨.
- الباز، نورة عبد العزيز .(٢٠١٢). **مستوى وعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- بدير، كريمان. وصادق، إيملي.(٢٠٠٠). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**. القاهرة: عالم الكتب.
- البطاينـة، اسـامة؛ والرشـدان، مالـك؛ والـسبايلة، عبـد الكـريم؛ والخطاطبـة، عبـد المجيـد. (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم: النظرية: والممارسة**.ط٣. عمان: دار المسيرة.
- بطرس، حافظ بطرس .(٢٠٠٩). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ١.
- حجاب، عادل توفيق .(١٩٩٩). **دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الخطيب، جمال. والحديدي، منى .(١٩٩٨م). **المدخل إلى التربية الخاصة**. العين: مكتبة الفلاح، ط ١، ص ١٤– ١٠٠.
- الخطيب، جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ والحديد، منى؛ ويحي، خولة؛ والناطور، ميادة؛ والزريقـات، ابـراهيم؛ والعمـايرة، موسـى؛ والـسرور، ناديـا.(٢٠٠٧). **مقدمـة فـي تعلـيم الطلبـة ذوي الحاجات الخاصة**. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الراشـد، مـضاوي عبـد الـرحمن .(١٤١٩هـ). **مـضامين مفهـوم القـدوة كمـا تـدركها معلمـات ريـاض الأطفال ودرجة ممارستهن لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الروسان، فاروق. (٢٠١٣م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر، ط ٩.
- ذوقان، عبيدات؛ وكايد، عبد الحق؛ وعبد الرحمن، عـدس .(٢٠١١). **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ط ١٣.

- الظاهر، قحطان أحمد .(٢٠١٠). **صعوبات التعلم**. عمان: دار وائل للنشر، ط ٣.
- عبد الحميد، منال محروس؛ وصابر، منى رجب. (٢٠١٣م). صعوبات التعلم. الدمام: مكتبة المتنبي، ط ٢.
- القضاة، رائدة محمد أحمد .(٢٠٠٩). **مؤشرات صعوبات الذاكرة واللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال في عمر (٤-٦) سنوات مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، عمان.
- كيرك، وكالفانت.(١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ترجمة: السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبدالعزيز. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- محمد، عادل؛ وسليمان، سليمان.(٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٥)، العدد (٤٨).
- محمد، عادل .(٢٠٠٥).المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال بين أطفال الروضة. **مجلة مركز رعاية وتنمية الطفولة**، بجامعة المنصورة، مجلد (١)، العدد (٢).
- هالاهان، دنيال؛ ولويد، جون؛ وكوفمان، جيمس؛ وويس، مارجريت .(٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجي**". ترجمة، محمد، عادل عبدالله، ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Algozzine ،B. O,Shi ،D. Stoddrd ،K.& Crews ،W. (1988). Reading and writing competencieis of adolescent with learing disabilities. Journal of Learning Disabilities. 21,154-160.
- Bos ،C. ،S. ،and Vaughn ،S.(2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. (5th ed) ،Boston; Allyn& Bacon.

- Graham،S.& Harris،K. (1989). Component analyisi of cognitive strategy instruction: Effects on L earning disabled students،composition and self-eeficacy. Journal of Educational Psychology،81،353-361.
- Grobecker،B. and Delisi،R. (2000).An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning Disabikities. Learning Disabilities Quarterly،v23،nl,pp.7-22.
- Graves،A. Montague،M. & Wong. Y. (1990). Speech and Language disorders of students with Learning disabilities. Journal of Disorders in Communicatio،43،125-134.
- Gregg and Hoy،C. (1989). Coherence: The comprehension and production abilities of college writers who are normally achieving،Learning disabled، and underprepared. Journal of Learning Disabilitie,22,370-372.
- Hallahan،D. Kauffman،&Lioyd، J. (1992). Introduction to Learning disabilities. Prentice Hall. Englewood Cliffs. U. S.A.
- Justice،l. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Pre-Schooners: Relative Effecte of Two Approaches. American Journal of Speech Language Pathology. VOL. 12,Issue 3،P.320.
- Laughton،J. & Morris،N. (1989). Remembrance of things parsed: Story structure and recall in students with and without Learning disabilities. Learning Disabilities Research. 4،87-95.
- Lerner،J. (2003). Learning Disabilites: Theories،diagnoses،and teaching strategies،(8th ed). Boston،Houghton Mifflin.

• Moats ،L.C. (1983). A comparison of the spelling errors of older dyslexic and second- gradenormal children. Annals of Dyslexia ،33 ،121-140.

• Mercer ،C.D. (1997). Students With Learning Disabilities. Upper Saddle River,NJ: Macmillan Publishing Company.

• Poteet ،J. (1979). Characteristics of Written expression of learning disabled and non-disabled children on three grades level. Learning Disability Quarterly ،4 ،60-74.

* * *

Learning " translation , Mohammed , Adel Abdullah , i 1 , Amman : Dar Thought for publication and distribution .

* * *

- Al-Rashed , Madawi Abdul Rahman (1419) . The **implications of the concept of role models as perceived by kindergarten teachers and the degree of Mmarsthen her** . Unpublished MA Thesis . King Saud University , College of Education.
- Rousan , Farouk (2013). **The psychology of exceptional children , Introduction to Special Education** . I9. Amman : Dar thought.
- Thuqan , slaves ; Kayed , Abdul Haq ; Abdul Rahman , Ades (2011) . **Research , concept , tools , methods** , Amman : Dar thought Publishers & Distributors , i 13 .
- Zaher, Ahmed Qahtan (2010) . **Learning difficulties** , i 3 . Amman : Dar Wael for publication.
- Judges , Raed Muhammad Ahmad .(2009) . **Indicators memory difficulties and expressive language in a sample of children at the age of 4-6 years,** the city of Amman , Unpublished MA Thesis , School of Graduate Studies , Amman.
- Kirk , and Calfant (1988) . **Academic learning difficulties , developmental , translation** : carcinoid , Zidane ; carcinoid , Abdulaziz , Riyadh : Library Golden Pages .
- Mohammed Adel ; Solomon (2005) . Palaces some academic skills before kindergarten children as indicators of learning difficulties . Egyptian **Journal of Psychological Studies** , Volume (15), count (18) .
- Mohammed Adel (2005) . Indicators of learning difficulties for children between Otafalalrodh , **Journal Childhood Care and Development** , Mansoura University , a folder (1) , Issue (2) .
- Hallahan , Dnielo and Lloyd , John , and Kaufman , James , and Hess , Margaret (2007) . Learning Difficulties: concept - nature - Therapeutic

List of References:

- Abdulhamed, Manal Mahrous;& Sabir, Mona Rajab. (2013).**Learning Difficulties**. Aldammam: Motanab Library. 2d Ed**.**
- Ibrahim , Qasim. (1996) . Learning difficulties: Levels and symptoms **(in arabic).** ***Teacher Mission*****.** The Ministry of Education , Hashemite Kingdom of Jordan . Volume 37 , 2nd and 3rd editions : Pp 6-18.
- Al-Baz , Nora Abdul Aziz. (2012). **Level of awareness of learning difficulties indicators among kindergarten teachers** . Unpublished MA Thesis, King Saud University, Riyadh.
- Bedier , Kariman , and Sadiq , Emily. (2000) **. The development of children verbal skills**. Cairo : Aalam Alkotob .
- Putros, Hafez Putros. (2009) **. Teaching children with learning difficulties.** 1st Ed. Amman : Dar Almaseerah for publication and distribution .
- Al-Bataineh , Osama ; Rashdan , Malik ; AlSabailah , Abdul-Karim ; Khatatba , Abdul Majeed (2009) **. Learning Disabilities : Theory and Practice .** 3rd Ed. Amman : Dar Almaseerah for publication and distribution .
- Hijab , Adil Tawfiq. (1999) **. Dysgraphia among a sample of Jordanian students** . Unpublished MA Thesis. School of Graduate Studies , University of Jordan **.**
- Khatib , Jamal & Alhadidi , Mona (1998) . **Introduction to Special Education .** Alain: Alfalah press. Ed. 1. Pp. **14-100.**
- Khatib , Jamal ; Smadi , Jamil ; Rousan , Farouk ; Alhadid ; Mona Yahia ; Khawla , Natoor ; Mayada , Alzeriqat ; Ibrahim , Amayreh ; Mosa ; and Soroor , Nadia (2007) . I**ntroduction to teach students with special needs ,** the first edition , Amman : Dar Thought for publication and distribution .

Dysgraphia Indicators in Kindergarten from the Teachers' Points of View

Dr. Nour bint Ali Al-Kathiri
Department of Special Education - College of Education
King Saud University

Abstract:

This study aims to identify dysgraphia indicators in kindergarten from the teachers' points of view using the descriptive approach. The study sample consisted of (146) kindergarten teachers to answer the following question:what are dysgraphia indicators in kindergarten from teachers' viewpoints. Five sub-questions tried to discover the indicators of motor dysgraphia, the indicators of spatial dysgraphia, the indicators of visual perception dysgraphia, the indicators of visual memory dysgraphia, and the indicators of dyslexic dysgraphia in kindergarten. The researcher used survey as a tool to answer the questions of the study. The study results are as follow: Under motor dysgraphia indicators, teachers agreed that the child's handwriting looks tilted, s/he presses on the pen while writing, s/he writes too slowly. As for the indicators of spatial dysgraphia, they responded that shapes of letters and numbers are large. The indicators of visual perception dysgraphia according to teachers are that the child finds it difficult to copy letters and words and geometric shapes when writing, s/he finds it difficult to visually perceive between letters, numbers and geometric shapes. The indicators of visual memory dysgraphia shows that the child finds it difficult to recall or produce of letters or words from memory. The most important results of dyslexic dysgraphia indicators is that the child reverses letters and numbers when writing as they look in the mirror. Also, a child replaces a letter in a word with another letter.The study recommends the following: Taking care of dysgraphic children while teaching writing, Early examination of dysgraphia among children setting therapeutic plans for disgraphicchildren,Training kindergarten children on writing at an early stage

Keywords: indicators of dysgraphia, dysgraphia, kindergarten

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following: